

TAMPEREEN YLIOPISTO

Lastentarhanopettajien työidentiteetin muotoutuminen
narratiivisten identiteettitarinoiden välittämänä

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

ANU HOPEELA

Toukokuu 2016

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

ANU HOPEELA: Lastentarhanopettajien työidentiteetin muotoutuminen narratiivisten identiteettitarinoiden välittämänä

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 85 sivua, 1 liitesivu

Toukokuu 2016

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia narratiiveja lastentarhanopettajat kertovat työidentiteettinsä muotoutumisesta sekä millaisia positioita lastentarhanopettajilla on varhaiskasvatuksen kontekstissa. Yhteiskunnan ja työelämän muutokset heijastuvat varhaiskasvatuksen toimintaympäristöön ja vaikuttavat lastentarhanopettajien työidentiteetin rakentumiseen.

Tutkimus oli osa tutkijatohtori Päivi Kupilan ja Professori Kirsti Karilan tutkimushanketta ”Ammatilliset tilat varhaiskasvatustyön muutoksessa – neuvottelua työidentiteeteistä, osaamisesta ja työkäytännöistä”. Tässä pro gradu -tutkielmassa käytettiin valmista tutkimusaineistoa, joka oli kerätty hankkeeseen vuosien 2012–2013 aikana. Tutkimusaineisto koostui lastentarhanopettajien yksilö- ja ryhmähaastatteluista sekä kirjallisesta aineistosta.

Tutkimusmenetelmänä käytettiin narratiivista tutkimusotetta. Tutkimusaineistosta laadittiin narratiivisen juonianalyysin avulla lastentarhanopettajien identiteettitarinoita. Alkuperäisessä tutkimusaineistossa tutkittavia oli neljätoista, mutta tutkimus rajautui tarkastelemaan viiden lastentarhanopettajan haastatteluiden pohjalta laadittuja identiteettitarinoita. Kolmeen tarinaan liitettiin myös kirjallisen aineiston antamaa informaatiota. Narratiiveista tarkasteltiin positiointi analyysin avulla lastentarhanopettajien positioita. Tutkimustuloksesi saatujen narratiivien ja niistä kerättyjen positioiden pohjalta lastentarhanopettajista muodostui viisi erilaista identiteettityyppiä.

Tutkimus osoitti tarpeen lastentarhanopettajien työidentiteetin vahvistamiselle ja tukemiselle muuttuvassa työelämässä. Tulokset osoittivat lastentarhanopettajan työidentiteetin muotoutuvan vuorovaikutuksessa työyhteisön ja toimintaympäristön kanssa. Tutkimuksen perusteella toimintaympäristö saattoi kuitenkin heikentää lastentarhanopettajien työidentiteettiä. Lastentarhanopettajat arvostivat omaa työtään ja osaamistaan, mutta olivat epävarmoja työnsä vastuista ”kaikki tekee kaikkea” -työkulttuurissa.

Myös työelämän jatkuvat muutokset koettiin toisaalta uuvuttavina ja työidentiteettiä heikentävinä, mutta toisaalta ne saattoivat käynnistää itsereflektion ja oman toiminnan kehittämisen. Kokemus muutosten hallitsemattomuudesta saattoi heikentää työhön sitoutumista ja ylpeyttä työstään. Myös kokemus muilta saatavan arvostuksen puutteesta heikensi lastentarhanopettajien työidentiteettiä. Työidentiteettiä vahvistaviksi tekijöiksi nousi oman työn arvostaminen sekä halu oppia ja kehittyä työssä. Myös pedagoginen osaaminen vahvisti lastentarhanopettajien työidentiteettiä.

Avainsanat: Työidentiteetti, varhaiskasvatus, lastentarhanopettaja, narratiivinen tutkimus, positio

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	OLIPA KERRAN TYÖIDENTITEETTI	7
2.1	TYÖIDENTITEETIN MÄÄRITTELYÄ.....	8
2.2	MUUTTUVA TYÖELÄMÄ JA TYÖIDENTITEETTI.....	10
2.3	MONINAISET JA JATKUVASTI RAKENTUVAT TYÖIDENTITEETIT	12
2.4	TYÖIDENTITEETIN MUOTOUTUMINEN SOSIAALISESSA VUOROVAIKUTUKSESSA.....	14
2.5	VARHAISKASVATUKSEN TOIMINTAYMPÄRISTÖ LASTENTARHANOPETTAJAN TYÖIDENTITEETIN MUOTOUTUMISEN KONTEKSTINA.....	16
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA METODISET VALINNAT	20
3.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	20
3.2	NARRATIIVINEN TUTKIMUS	21
3.3	TYÖIDENTITEETIN NARRATIIVINEN RAKENTUMINEN	23
3.4	POSITIOINTI TYÖIDENTITEETIN RAKENTAJANA	24
3.5	TUTKIMUSAINEISTO	27
3.6	AINEISTON NARRATIIVINEN ANALYYSI.....	28
3.6.1	<i>Narratiivinen juonianalyysi</i>	<i>30</i>
3.6.2	<i>Positiointi analyysi</i>	<i>31</i>
3.6.3	<i>Analyysin eteneminen.....</i>	<i>32</i>
4	TUTKIMUKSEN TULOKSET	36
4.1	NARRATIIVIT LASTENTARHANOPETTAJIEN TYÖIDENTITEETISTÄ	36
4.1.1	<i>Helvin tarina.....</i>	<i>36</i>
4.1.2	<i>Virpin tarina</i>	<i>40</i>
4.1.3	<i>Saanan tarina.....</i>	<i>43</i>
4.1.4	<i>Riitan tarina.....</i>	<i>46</i>
4.1.5	<i>Ansan tarina.....</i>	<i>48</i>
4.2	LASTENTARHANOPETTAJIEN POSITIOT.....	53
4.2.1	<i>Helvin positio.....</i>	<i>53</i>
4.2.2	<i>Virpin positio</i>	<i>55</i>
4.2.3	<i>Saanan positio.....</i>	<i>56</i>
4.2.4	<i>Riitan positio.....</i>	<i>57</i>
4.2.5	<i>Ansan positio.....</i>	<i>58</i>
5	TARINOIDEN TULKINTAA.....	60
5.1	TYÖNKUVAANSA PUOLUSTAVA HELVI.....	60
5.2	TIIMIVETÄJÄ VIRPI.....	62
5.3	RISTIRIITAINEN SAANA	63
5.4	PEDAGOGINEN KUTSUMUSLASTENTARHANOPETTAJA RIITTA.....	65
5.5	YHTEISKUNTAKRIITTINEN ANSA	66
5.6	YHTEENVETOA TARINOISTA	67
6	POHDINTA	71
6.1	JOHTOPÄÄTÖKSET	71
6.2	TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS.....	72
6.3	KEHITTÄMIS- JA JATKOTUTKIMUSIDEAT.....	77
7	LÄHTEET	79
8	LIITTEET.....	85

1 JOHDANTO

Yhteiskunnassa ja työelämässä on tapahtunut monenlaisia muutoksia, joihin ihmisten ja työntekijöiden on täytynyt sopeutua. Yhteiskunnan ja työelämän kollektiiviset rakenteet ovat menettäneet merkitystään ja työntekijöiden ja työurien yksilöllisyys on korostunut. Modernin ajan vakaa ja yhtenäinen identiteetti on historiaa, sillä postmodernissa ajassa identiteettityöstä on tullut koko elämän mittainen projekti. (Côté 2000; Eteläpelto 2007; Vanttaja & Järvinen 2006.) Työelämä on muuttunut epävarmemmaksi ja katkonaisemmaksi, mikä vaatii työntekijöiltä joustavuutta sekä sopeutumista jatkuviin muutoksiin. Työnuran mittaiset työsuhteet samassa työpaikassa ovat korvautuneet määräaikaisilla ja katkonaisilla työsuhteilla. Tämä on aiheuttanut haasteita työidentiteetin muotoutumiselle tekemällä siitä epävakaan ja pirstaleisen. Työntekijöiden on muokattava käsitystään itsestään ammattilaisena jatkuvasti suhteessa ihmisiin, joiden kanssa ovat vuorovaikutuksessa arjen työssä. Työidentiteetti on muuttunut dynaamiseksi ja tilanteiden mukaan muuttuvaksi. Tämä on johtanut identiteettityöhön, jossa työntekijät kehittävät itseään jatkuvasti työn vaatimuksia ja tarpeita paremmin vastaaviksi. (Eteläpelto 2007, 91–92; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 27, 44; Filander 2006, 52–54.)

Yhteiskunnan nopeat muutokset heijastuvat varhaiskasvatukseen ja alan ammattilaisten työkenttään. Muutokset näyttäytyvät työssä lisääntyneinä vaatimuksina ja odotuksina, jotka kohdistuvat työntekijöiden osaamiseen. Heikosta taloustilanteesta ja tavoiteltavista säästöistä johtuen muutoksiin tulisi vastata entisin, jopa supistetuin, henkilöstöresurssein. Työlle asetettuihin vaatimuksiin suhtaudutaan vaihtelevasti: toisaalta innolla uusista haasteista, toisaalta uupumisena työkuorman alla. (Karila & Kupila 2010, 9.) Kasvaviin vaatimuksiin tulisi pystyä vastaamaan lisääntyneellä ammattitaidolla minimiresurssein. Työlle asetetut muutosvaatimukset näyttäytyvät haasteena työidentiteetin muotoutumisen näkökulmasta. Identiteettikysymykset ovat tulleet ajankohtaisiksi nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa. (Eteläpelto 2007, 91–92.)

Työidentiteetti on persoonallinen ja jokaisen työntekijän henkilökohtainen konstruktio. Sen muotoutumiseen vaikuttaa kuitenkin myös sosiaalinen ympäristö, kollegat, esimiehet ja yhteistyötahot. Työidentiteetin nähdään muotoutuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa

työyhteisön jäsenten kesken. (mm. Eteläpelto & Vähäsantanen 2006; Karila & Kupila 2010, 11.) Näin ollen lastentarhanopettajan identiteetti muotoutuu varhaiskasvatuksen moniammatillisessa toimintaympäristössä. Moniammatillinen toimintaympäristö asettaa lastentarhanopettajan työidentiteetille haasteen tilanteessa, jossa eri ammattikuntien tehtävät ja vastuut ovat epäselvät ja lastentarhanopettajan on vaikeaa tunnistaa oman työnsä ydintä. (Karila & Kupila 2010, 66, 68).

Lastentarhanopettajien työidentiteettien muotoutumista ovat tutkineet aikaisemmin Karila ja Kupila (2010) tutkimuksessa, jossa selvitettiin varhaiskasvattajien työidentiteettien muotoutumista eri ammattisukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Kupila (2007) on tutkinut väitöskirjassaan vastavalmistuneiden lastentarhanopettajien asiantuntijuuden muotoutumista. Karila ja Kinos (2010) ovat puolestaan tutkineet lastentarhanopettajan työtä päiväkodin arjessa. Työidentiteetistä on kirjoitettu ja sitä on tutkittu opettajien keskuudessa kansainvälisesti, mutta ne ovat keskittyneet koulumaailmaan. (esim. Beijaard, Meijer & Verloop 2004; Coldron & Smith 1999). Opettajuutta narratiivisesti on tutkinut Suomen Akatemian tutkimushanke ”Opettajana muutosten keskellä”, johon on kuulunut eri tutkijoita (mm. Estola & Syrjälä 2002; Heikkinen 2002; Heikkinen & Huttunen 2002).

Tutkimuksessani olen kiinnostunut selvittämään, millaisia kuvauksia lastentarhanopettajat antavat työidentiteetistään tehokkuus- ja muutosyhteiskunnassa. Tutkija itse lastentarhanopettajana on kohdannut yhteiskunnan asettamat vaatimukset laadukkaasta varhaiskasvatuksesta tehokkuutta ja säästöjä vaalien. Viime aikoina varhaiskasvatus on noussut keskusteluun lain lasten päivähoidosta (36/1973) muuttuessa varhaiskasvatuslaiksi (580/2015) sekä hallituksen varhaiskasvatukseen kohdentamien leikkausten vuoksi. Huomiota ovat saaneet toimet muuttaa kasvattajien ja yli kolmevuotiaiden lasten välistä suhdelukua seitsemästä kahdeksaan, joka on säädetty asetuksessa lasten päivähoidosta (1282/2015). Myös laissa (36/1973) määritetyn lasten subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajaaminen on herättänyt keskustelua. Nämä yhteiskunnassa tapahtuneet varhaiskasvatusta koskevat muutokset ovat herättäneet tutkijan mielenkiinnon selvittää, miten lastentarhanopettajat kokevat muutokset ja minkälaisen asioiden varaan heidän työidentiteettinsä rakentuu.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää lastentarhanopettajien työidentiteetin muotoutumista varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä. Tutkimuksella halutaan selvittää, millaisia narratiiveja lastentarhanopettajat kertovat työidentiteettinsä muotoutumisesta. Tutkimus pyrkii selvittämään, minkälaiset asiat kuvataan työidentiteettiä vahvistaviksi ja vastaavasti

uhkaaviksi asioiksi. Lisäksi tutkimus selvittää, millaisia positioita lastentarhanopettajilla on varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Tutkimukseni on osa tutkijatohtori Päivi Kupilan ja Professori Kirsti Karilan tutkimushanketta ”Ammatilliset tilat varhaiskasvatustyön muutoksessa – neuvottelua työidentiteeteistä, osaamisesta ja työkäytännöistä”. Tässä pro gradu -tutkielmassa käyttämäni valmis tutkimusaineisto on kerätty hankkeeseen vuosien 2012–2013 aikana. Tutkimusmenetelmänä käytän narratiivista tutkimusotetta. Laadin valmiista haastattelu- ja kirjallisesta aineistosta lastentarhanopettajien identiteettitarinoita narratiivisella juonianalyysillä. Tämän lisäksi positiointi analyysillä tarkastelen tarinoissa ilmeneviä lastentarhanopettajien positioita, jotka kuvaavat heidän työidentiteettiä.

Tutkimuksen teoreettisessa osassa tarkastelen työidentiteetin käsitettä. Tarkastelen työidentiteetin määrittelyä eri teorioiden ja tutkimusten avulla sekä sen muotoutumisen vaiheita ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Tämän lisäksi tarkastelen varhaiskasvatuksen toimintaympäristöä lastentarhanopettajan työidentiteetin määrittymisen kontekstina. Tutkimuksen kolmas luku esittelee tutkimustehtävää, tutkimuksen metodologisia valintoja sekä analyysin etenemistä. Neljännessä luvussa esitellään tutkimustulokset tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Viidennessä luvussa tarkastellaan saatuja tutkimustuloksia sekä tulkitaan niitä aikaisempiin tutkimuksiin ja teoriaan peilaten. Viimeisessä luvussa tarkastellaan tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta sekä esitetään kehittämis- ja jatkotutkimusideoita.

2 OLIPA KERRAN TYÖIDENTITEETTI

Ihmisillä on perustavanlaatuinen tarve etsiä vastausta kysymykseen ”kuka minä olen” (Heikkinen 1999, 276). Puhuttaessa identiteetistä tarkoitetaan tapoja, joilla ihmiset ymmärtävät ja määrittävät itsensä suhteessa omaan itseensä, aikaan, sosiaaliseen ympäristöön sekä kulttuuriin (Heikkinen 1999, 276; Saastamoinen 2006, 172).

Työidentiteetti kuvastaa ihmisen suhdetta työhön. Muutokset yksilöllisyyttä korostavassa yhteiskunnassamme heijastuvat työelämään ja ovat johtaneet perinteisten ammatti-identiteettien haurastumiseen. (Eteläpelto 2007, 91–92.) Tarve identiteetin tutkimiselle ja määrittelylle syntyy, kun ihmiset eivät tiedä keitä he ovat yksilöinä, ammattilaisina tai yhteisönä (Saastamoinen 2006, 172–173). Työidentiteetti ei ole valmis rooli tai ominaisuus, joka ihmisellä on luontaisesti, vaan sen avulla selvitetään omaa suhdetta ammattiin ja työhön. Työidentiteetin rakentaminen nähdään jatkuvana ja dynaamisena prosessina. (Beijaard ym. 2004, 122–123.) Työntekijöitä on ohjattu työstämään käsitystä itsestään aktiivisesti ja tämän seurauksena työidentiteetin määrittelyssä korostuvat yksilön kiinnittyminen jatkuvaan ammatilliseen kasvuun ja näkemykseen elämästä elinikäisenä oppimisena (Eteläpelto 2007, 92, 139).

Tutkimukseni tarkastelee lastentarhanopettajien kuvauksia työidentiteetin muotoutumisesta varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä. Tässä luvussa tarkastelen työidentiteettiä teoria- ja tutkimustiedon avulla. Määrittelen työidentiteetin -käsitettä tarkastelemalla sen muotoutumista yhteiskunnan ja työelämän muutoksissa. Tarkastelen työntekijän persoonallisen ja sosiaalisen todellisuuden vaikutusta työidentiteetin muotoutumisessa. Lopuksi tarkastelen lastentarhanopettajien työidentiteetin muotoutumisen kontekstia kuvaillen varhaiskasvatuksen toimintaympäristöä.

Käytän tutkimuksessani käsitettä työidentiteetti kuvaamaan yksilön ja työn välistä suhdetta. Käsitteen valinnassa viitataan Eteläpeltoon (2007, 139), jonka mukaan tämä käsite kuvaa ammatti-identiteettiä tai ammatillista identiteettiä kattavammin yksilöiden ja työn välissä vallitsevia suhteita.

2.1 Työidentiteetin määrittelyä

Työidentiteetti etsii vastausta kysymykseen ”kuka olen ammatillisena” (Beijaard ym. 2004, 108; Heikkinen 1999, 275). Työidentiteetti kuvastaa yksilön käsitystä itsestään ammatillisena toimijana. Työidentiteetin käsitteellä kuvataan ihmisen ja työn välistä laajaa ja monitasoista suhdetta. Työidentiteetti muodostuu työn yhteiskunnallisista, sosiaalisista ja kulttuurisista käytännöistä. Tämän lisäksi se muodostuu työtätekevän yksilön jatkuvasti muokkautuvasta työn käsityksestä, johon liittyvät hänen työlle asettamat arvot ja eettiset sitoumukset sekä työn asema elämässä. (Eteläpelto 2007, 90.)

Tieteellisessä keskustelussa identiteetti on määritelty yksilön sosiaalista ja persoonallista todellisuutta kuvaavaksi ilmiöksi. Sen nähdään muotoutuvan yksilön ja yhteiskunnan sekä sosiaalisen yhteisön välisessä vuorovaikutuksessa. (Eteläpelto 2007, 96–97.) Kirpal (2004) on määritellyt toteuttamassaan tutkimushankkeessa työidentiteetin monitasoiseksi ilmiöksi. Kirpalin mukaan työidentiteetillä on sosiaalinen ulottuvuus. Tällä hän tarkoittaa työidentiteetin muotoutumista vuorovaikutuksessa muiden ihmisten, kuten kollegoiden, esimiesten, asiakkaiden, tiiminjäsenten ja yhteistyökumppaneiden kanssa. Näin ollen myös ammattiin valmistava koulutus ja organisaatio vaikuttavat identiteetin muotoutumisessa. Sosiaalisen ulottuvuuden lisäksi Kirpal liittyy työidentiteettiin yksilöllis-psykologisen ulottuvuuden. Tällä hän tarkoittaa työidentiteetin muotoutumisessa vaikuttavan työntekijän ammattihistorian, urakehityksen sekä oman asenteen työhön. (Mts. 202–203.)

Kirpal (2004) toteaa työhön sosiaalistumisen ja työssä oppimisen vaikuttavan työidentiteetin muotoutumiseen. Kirpalin tutkimuksen mukaan ammattiin sosiaalistuminen tapahtuu koulutuksen, pätevyyden ja asenteiden kautta. Toisaalta sosiaalistumisen katsottiin tapahtuvan työtehtävien hoitamisen kautta sekä ammattiryhmään ja yritykseen kuulumisen kautta. Mikäli työidentiteettiä tarkastellaan kollektiivisena, ovat osallisuus, jäsenyys ja vuorovaikutus keskeisiä tekijöitä, sillä kuulumisen tunne rakentaa identiteettiä. Työntekijä kuuluu aina johonkin organisaatioon joko tiimin, osaston, laitoksen tai projektin kautta. Myös ammattijärjestöt ja liitot voivat toimia samaistumisen kohteena. (Mts. 203.)

Työidentiteetti sisältää piirteitä yksilöllisestä identiteetin rakentamisesta. Kun ammatti-identiteetin ymmärretään muotoutuvan yhteisöön sosiaalistumalla, työidentiteetin muotoutumisessa työntekijä on itse aktiivinen toimija, joka reflektoi työn ulkoisia oloja. Näin työ muovaa yksilöä ja yksilö muovaa työtä. (Kirpal 2004, 204.) Onkin arvioitu yksilön aktiivisen roolin

korostuvan jatkossa entisestään pysyvien työroolien ja työelämän rakenteiden hajotessa (Eteläpelto 2007, 108).

Työidentiteetti on laajimmillaan työntekijän omakohtainen suhde yhteiskunnalliseen toimintaan ja työnjakoon. Työidentiteettiä rakennetaan suhteessa sosiaalisesti ja kulttuurisesti määrittävään työrooliin, johon liittyy oman ammatillisen toimijuuden pohtiminen. (Eteläpelto 2007, 90–91, 108; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 45; Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, 97–98.) Työidentiteetti on dynaaminen, elämäntien mukana muuttuva prosessi, jolloin voidaan myös kysyä, millaiseksi ammattilaiseksi haluan tulla (Beijaard ym. 2004, 122). Työidentiteetin rakentumista voidaan kuvata jatkumoksi, sillä siihen liittyy aikaperspektiivi. Työidentiteetin muotoutumiseen vaikuttaa työntekijän henkilöhistoria eli menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuuden odotukset työltä. Työidentiteetti kuvastaa yksilön kokemusta omasta paikastaan, asemastaan ja osallisuudestaan työssä. (Eteläpelto 2007, 90–91, 108; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 45.)

Eteläpellon (2007, 93) mukaan identiteetit saavat osakseen huomiota kohdatessaan voimakkaita muutospaineita tai kun ne koetaan ongelmallisiksi määrittää. Identiteetin säilyessä stabiilina, sitä ei juuri edes välttämättä havaita tai erityisesti pohdita. Näin ollen voidaan todeta identiteettikeskustelun aktivoituvan, kun identiteetti kohtaa muutoksia. Tutkijoiden kiinnostus identiteetteihin herää, kun niiden muotoutuminen vaikeutuu. Yhteiskunnan nopeiden muutosten vaikutusta yksilöön voidaankin ymmärtää identiteetti -käsitteen avulla. (Eteläpelto 2007, 93, 97.)

Identiteetti joutuu kriisiin silloin, kun aikaisempi käsitys itsestä tulee ristiriitojen kohteeksi. Tämä käynnistää yksilössä tai yhteisössä toiminnan identiteetin korjaamiseksi uudelleen määrittelyn keinoin. Uudelleenmäärittelyn laajuus riippuu muutosvaatimuksen suuruudesta. Tällaisia vaatimuksia voivat työelämässä olla työn tai ammatin vaihtaminen, työttömäksi jääminen tai työtehtävän tai työroolin muutos. Tämä vaatii oman työidentiteetin uudelleen määrittelyä tai työhön liittyvien käsitysten korjaamista. (Eteläpelto 2007, 94.)

Työntekijän tulee olla tietoinen omasta työidentiteetistään. Mikäli työntekijä ei tunnista kuka hän on, mihin hän kuuluu tai mitä hän tavoittelee, ei hän kykene tekemään näkyväksi itseään. Työntekijöiltä vaaditaan oman osaamisen, työn tulosten ja tavoitteiden jatkuvaa dokumentointia ja näkyväksi tekemistä. Tämä on liitetty ennen yrittäjyyteen, mutta nykyään se on myös osa tavallista palkkatyötä. Työidentiteetin aktiivista muokkausta voidaan pitää yhtenä työn muotona. (Eteläpelto 2007, 93–94.)

2.2 Muuttuva työelämä ja työidentiteetti

Käsitykset identiteetistä ja sen muotoutumisesta ovat muuttuneet historian saatossa. Aikaisemmin ihmisen identiteettiä pidettiin melko pysyvänä ja vakaana. Sitä määritti ihmisen sosiaaliluokka, sukupuoli, kansalaisuus sekä ammattiasema. Tämän päivänä ihmisen identiteetti samoin kuin työidentiteetti, nähdään jatkuvasti muotoutuvana prosessina. (mm. Côté 2000; Eteläpelto 2007; Hall 1999; Vanttaja & Järvinen 2006.) Se määrittyy hänen yksilöllisten valintojensa kautta, joita ohjaavat media, globaaleilla markkinoilla tapahtuva työnjako sekä töiden, ammattien ja työorganisaatioiden lisääntynyt epävakaus (Eteläpelto 2007, 95).

Hall (1999) on tarkastellut identiteettiä kolmen käsityksen mukaan, jotka kuvastavat sitä miten ihmiset ovat rakentaneet identiteettiään erilaisissa yhteiskunnallisissa ja sosiaalisissa oloissa. Hall nimittää näitä käsityksiä valistuksen, sosiologiseksi sekä postmoderniksi subjektiksi. Hallin nimeämä valistuksen subjekti perustuu käsitykseen ihmisen yhtenäisyydestä, joka pohjautuu järkeen, tietoisuuteen ja toimintakykyyn. Tätä yhtenäisyyttä Hall kutsuu sisäiseksi ytimeksi, identiteetiksi, joka saa alkunsa ihmisen syntymähetkellä ja sen jälkeen se vain kehittyy pysyen olemukseltaan samana koko elämän ajan. (Mts. 21.)

Sosiologisen subjektin määritelmä sisältää viitteitä modernin maailman monimutkaisuudesta. Käsitys hylkää ajatuksen identiteetin autonomisuudesta ja tiedostaa sen muotoutumisen tapahtuvan suhteessa ”merkityksellisiin toisiin”, joiden kautta ihmiselle välittyy yhteiskunnan arvot, merkitykset ja symbolit, toisin sanoen kulttuuri. Ajatus ihmisen sisäisestä ytimestä säilyy, mutta sen nähdään muokkautuvan jatkuvassa vuorovaikutuksessa minän ulkopuolisten tahojen, kuten yhteiskunnan, ja sen tarjoamien identiteettien kanssa. (Hall 1999, 21–22.)

Hallin (1999) kolmas identiteettikäsitys, postmoderni subjekti, kuvastaa yhtenäisen ja vakaan identiteetin pirstoutumista. Identiteetti ei perustu yhteen vakaaseen ja pysyvään minään, vaan moniin identiteetteihin, jotka voivat olla myös ristiriidassa keskenään tai jopa yhteensopimattomia. Hall toteaa, että identiteetistä tulee ”liikkuva juhla”, joka muotoutuu jatkuvasti suhteessa tapoihin, joihin liitymme ympäröivässä kulttuurisessajärjestelmässä. (Mts. 23).

Vanttaja ja Järvinen (2006) ovat tarkastelleet identiteettikäsityksien vaihteita suomalaisessa yhteiskunnassa. Heidän mukaansa suomalaisen yhteiskunnan ollessa elinkeinorakenteeltaan pitkälti maatalousyhteiskunta, identiteetit olivat pysyviä ja eheitä sekä ajallisesti jatkuvia. Identiteetti omaksuttiin elämän varhaisessa vaiheessa. Roolimalleja oli vähän tarjolla, joten

ihmisten identiteetti määrittyi vanhemmilta ja lähisukulaisilta opittujen tietojen varassa. Tyypillistä oli ammattien periytyminen sukupolvelta toiselle. Tällainen yhteiskuntarakenne ja kulttuurinen ympäristö ohjasivat melko pysyvään ja eheään minäkäsitykseen sekä ajallisesti jatkuvan identiteetin muodostumiseen. (Mts. 34.)

Côté (2000, 186) mukaan identiteetin muotoutumiseen modernissa ajassa vaikutti elämän tapojen eriytyminen yhteiskunnan teollistumisen ja palveluvaltaistumisen myötä. Elinkeinorakenteessa tapahtuneen muutoksen myötä lapset sosiaalistuivat yhteiskuntaan entistä varhaisemmassa vaiheessa koulunkäynnin ja päivähoidon yleistyttyä, mikä mahdollisti useammat identiteettimallit pelkän perheen ja suvun tarjoamien roolimallien sijaan. (Mts. 186–187.) Eri roolimallit ja niiden mahdollistamat vuorovaikutussuhteet antoivat uudenlaista perustaa identiteetin muotoutumiselle. Identiteetin muotoutuminen tapahtui yhteydessä muihin ihmisiin ja sosiaalisiin ryhmiin, jonka myötä identiteetti oli pohjimmiltaan minän ja yhteiskunnan välisen vuorovaikutuksen tuote. (Heikkinen & Huttunen 2002, 172.) Tällä aikakaudella identiteetti omaksuttiin vasta myöhäisemmässä vaiheessa aikuiselämää. Useat identiteettimallit ja ulkopuolisten tahojen vaikutuksen lisääntyminen ihmisen elämässä johtivat myös siihen, että ammattien periytyminen ei ollut enää itsestäänselvyys. (Côté 2000, 189–190.)

Työidentiteetin määrittäjinä moderninajan työelämässä toimivat ammattikulttuuri, -kunta ja -yhteisöt. Tietyn ammattiryhmän kulttuuri toimi perustana yksilön identiteetin määrittymisessä samalla suunnaten ammatillista toimintaa. Ammattikunnan jakamat yhteiset arvot ja uskomukset olivat pohjana identiteetin rakentamisessa. (Filander 2000, 46.) Tärkeäksi työidentiteetin määrittäjäksi nousi ammattikunnan keskuudesta lähtöisin oleva me-puhe, joka perustui näkemyksiin ammatin sisällöllisistä tehtävistä ja toimintaperiaatteista (Kaunismaa 1997, 25–26).

Postmodernin aikakauden yhteiskuntaa leimaa rakenteelliset ja institutionaaliset muutokset, joiden myötä vakaa ja kiinteä identiteetti on korvautunut moninaisilla identiteeteillä, jotka ovat sidoksissa aikaan ja paikkaan. Nämä moninaiset identiteetit voivat olla avoimia, keskenään ristiriitaisia, keskeneräisiä ja pirstoutuneita. (Filander 2000, 46; Hall 1999, 22, 44; Värri 2002, 44.) Aikaisemmin perinteisenä pidetty suoraviivainen elämänpolku koulusta, työelämään ja eläkkeelle ei ole enää itsestäänselvyys. Työntekijöiltä oletetaan mukautumiskykyä ammatillisen ja alueellisen liikkuvuuden vaatimuksiin. Identiteetin muokkaamisesta on tullut kaikkia ikäpolvia koskeva tehtävä. (Eteläpelto 2007, 92; Vanttaja & Järvinen 2006, 37–38.)

Sitoutumista ja työpaikkauskollisuutta voidaan pitää ”pysähtyneisyytenä” aktiivisessa työelämässä, jolloin vakaasta työidentiteetistä voi tulla työntekijän edun sijasta rasite. Tällöin

yksilön ei ole enää kannattavaa pyrkiä vakaaseen identiteettiin vaan sen sijaan omaksuttava ajatus identiteetin jatkuvasta muokkautumisesta. Työntekijän tulee olla valmis uuden omaksumiseen ja vanhoista tavoista poisoppimiseen. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 27; Vanttaja & Järvinen 2006, 38.) Hall (1999, 22–23) toteaa yhtenäisen, loppuunsaatetun, varman ja johdonmukaisen identiteetin olevan fantasiasia.

2.3 Moninaiset ja jatkuvasti rakentuvat työidentiteetit

Beck (1995, 28) toteaa postmodernin ajan johtaneen itsenäiseen ja yksilöllistyvään työidentiteetin muotoutumiseen. Hän toteaa Giddensin (1979) viitaten yksilöiden valtaistuneen suhteessa rakenteelliseen saneluun ja kulttuurisiin pakkoihin, joka tarkoittaa yksilön työidentiteettiä ohjaavien perinteiden heikentymistä sekä ammattiryhmän edustajuuden merkityksen menetystä. Merkittävää on kuitenkin se, että itsenäinen identiteetin rakentaminen ei ole seurausta yksilön päätöksistä, vaan pakosta tehdä itsenäisiä ratkaisuja. (Beck 1995, 28–29.)

Siirtyminen postmodernin aikakauden aktiivisen ja muuttuvan työn vaatimuksiin ovat johtaneet ihmisiä elämäntilanteisiin, joista Filanderin (2000, 46) mukaan puuttuvat turvallisuutta tuovat traditiot ja ennalta annetut ratkaisut. Tämän päivän työelämää kuvaa jatkuva epävarmuus ja epävakaus. Työntekijöiltä vaaditaan jatkuvaa uuden oppimista, joustavuutta sekä valmiutta liikkua työn perässä. Tämä on tehnyt työidentiteetistä aikaisempaa epävakaamman sekä asettanut haasteita sen muotoutumiselle. (Eteläpelto 2007, 92.)

Postmodernissa yhteiskunnassa korostuvat yksittäisten organisaatioiden muotoilemat identiteettimallit, jotka toimivat mallina työidentiteetin rakentumiselle (Vähäsantanen 2007, 159). Työntekijän oletetaan hyväksyvän organisaation valmiiksi määrittelemän yksilöaseman sekä samaistuvan sen arvoihin, tavoitteisiin ja kulttuuriin (Rhodes & Scheeres 2004; 182). Voidaankin sanoa, että työntekijä kiinnittyy ammatin sijasta työpaikkaan ja organisaatioon, joissa eri ammattiryhmien edustajat sitoutetaan sen visioon (Filander 2006, 52).

Filanderin (2006, 51) mukaan vakiintuneet ammatit ovat katoavia yhteiskunnallisia rakenteita postmodernissa ajassa. Perinteisten ammattilaisten tilalle yhteiskunta tarvitsee osaajia, jotka sopeutuvat joustavasti työelämän ehtoihin. Työntekijöiltä vaaditaan valmiutta vakiintuneiden työnkuvien ja sosiaalirakenteiden ylittämiseen. Ammatilliset rakenteet korvautuvat yksilöllisiä urapolkuja kulkeneilla moniosaajilla, jotka omaavat yleisien työelämävalmiuksien lisäksi valmiuden jatkuvaan muutokseen. (Filander 2006, 52; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 27.)

Modernissa teollisuusyhteiskunnassa työntekijälle ammattiin identifioituminen merkitsi ihmisen arvon mittaa (Filander 2006, 52). Filander (2000, 46–47) toteaa viittaamalla Clarkeen ja Newmaniin (1997, 62–63), että ammattiryhmien kollegiaalisuus ja yleismaailmallisuuden piirteet edistivät hyvinvointivaltion sosiaalipoliittisia tavoitteita, sillä työntekijät sitoutuivat edustamansa ammatin kautta laajempiin tavoitteisiin kuin pelkästään työpaikkana olevan organisaationsa päämääriin. Ammattikulttuurin kautta työntekijät kokivat oman alan omistajuutta ja työ koostui omaan ammattiin kuuluvien työtehtävien hyvästä suorittamisesta (Filander 2006, 51–52).

Sennett (2002, 23) kuvaa työelämässä tapahtuvaa muutosta työntekijöiden ajateltavaksi ajassa, paikassa sekä työstä toiseen. Ajelehtiva työote on seurausta tehtäväkuvien muuttumisesta vastaamaan joustavuuden ja muutoksien vaatimuksiin, joita työelämä työntekijöiltä vaatii. Tämä vaatii työntekijöitä suorittamaan työtehtäviä, joita he eivät ymmärrä tai hallitse. Kokemus työn hallitsemattomuudesta kuluttaa ihmisen luonnetta ja työidentiteettiä. (Mts. 23,70.) Siirtyminen rajattujen työtehtävien asiantuntijuudesta yleisosaamiseen johtaa pinnalliseen ja hajanaiseen tieto- ja osaamisperustaan. Tällöin työstä puuttuu ammattikulttuuriin kuuluva työidentiteetti sekä ammatillinen sivistys, joka muotoutuu työtehtävien toteuttamisesta. Uudessa yleisosaajien muodostamassa työelämässä sitoudutaan ammatin sijasta työtyyliin, työpaikkaan ja organisaatioon. (Filander 2006, 52–53.)

Työntekijältä odotetaan uudenlaista työhön kiinnittymistä ja identifioitumista. Pysyväluontoiset ammatilliset perustaidot, joiden hallinta oli ennen arvokasta, ovat korvautuneet yleisillä työelämävalmiuksilla, joilla tarkoitetaan työnkuvattomien työtehtävien omaksumista sekä työpaikan määrittämiä osaamisvalmiuksia. Työntekijöiden on omaksuttava joustavuutta korostava työote, jossa laaja-alainen yleisosaaminen ja monitaitoisuus ovat arvossa samoin kuin valmius jatkuvaan muutokseen. (Filander 2006, 52–53.)

Työelämän muutoksien asettamat vaatimukset työntekijöille eivät kuitenkaan tarkoita työidentiteetistä luopumista. Näiden vaatimusten myötä työntekijän käsitykset itsestään suhteessa työhön ovat entistä tärkeämpiä. (Eteläpelto 2007,94.) Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006, 27) mukaan työn muuttuminen yrittäjäisempään suuntaan vaatii työntekijää rakentamaan yksilöllistä työidentiteettiä aktiivisen toimijuuden kautta. Yksilöllisen työidentiteetin muodostaminen vaatii työntekijältä oman osaamisen tunnistamista ja arviointia, näkyväksi tekemistä sekä markkinointia. (Mts. 27.)

Côté (2000) pitää työidentiteettiä tärkeänä työmarkkinoille kiinnittymisessä. Ammatillisen pätevyyden antava koulutus ja ammatillinen osaaminen eivät ole enää riittäviä työidentiteetin

rakentamisen välineitä, vaan yksilön on tietoisesti kehitettävä näiden rinnalle sosiaalsiakykyjä sekä opeteltava strategioita, joilla tuo itseään esille työmarkkinoilla. Yksilön on muokkattava itseään sen hetkisen työpaikan tarpeisiin ja työmarkkinatilanteseen sopivaksi. (Mts. 196–197.)

Elinikäisen oppimisen ajatusmalli näyttäytyy työelämässä työidentiteetin jatkuvana muokkaamisena. Ammatillista osaamista on jatkuvasti kehitettävä ja työstettävä työelämän tarpeita paremmin palvelevaksi. Identiteetin muotoutuminen ja oppiminen liittyvät yhteen, sillä oppiminen mahdollistaa uudenlaisten merkityksien muodostumisen ja se muokkaa käsitystä itsestä. Työidentiteetin jatkuva muokkaaminen vaatii oman ammatillisuuden arviointia, jotta työntekijä voi orientoitua uudelleen. (Eteläpelto 2007, 94, 137, 139.) Kupila ja Karila (2010, 14) toteavat Cloderiin (2000) viitaten reflektion liittyvän korkeatasoiseen ammatillisuuteen. Sillä tarkoitetaan työn ja oman toimijuuden kriittistä arviointi osaamisen parantamiseksi. Oman työn arviointi on välttämätöntä sen ymmärtämiseksi. Reflektoinnin avulla työn ja ammattialan kehittäminen on mahdollista. (Karila & Kupila 2010, 14.)

2.4 Työidentiteetin muotoutuminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa

Vaikka postmoderni yhteiskunta korostaa työidentiteetin yksilöllistä ja moninaista rakentumista, työidentiteetin muotoutumiseen vaikuttaa identiteetin persoonallisen puolen lisäksi toimintaympäristö ja -yhteisö, jossa ammattilainen toimii. Työidentiteetti muotoutuu identiteetin persoonallisen ja sosiaalisen välisessä suhteessa, mutta eri aikakausina on ollut vallalla erilaisia näkemyksiä näiden kahden painottumisesta identiteetin muotoutumisessa. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006,32; Vähäsantanen 2007, 157).

Identiteettikeskustelun vallitseva ajatusmalli on ollut 1800-luvun lopulta lähtien Jamesin aloite jakaa identiteetti sosiaaliseen ja persoonalliseen minään (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 32). Jamesin (1948) mukaan sosiaalinen minä -käsite tarkoittaa yksilön tarvetta saada huomiota, tunnustusta ja arvostusta muilta. Hänen mukaansa ihmisellä on tarve saada osakseen kunnioitusta yhteisöissä, jonka jäsen hän on. Tällainen yhteisö on työyhteisö, jonka normit ja näkemykset viitoittavat yksilön ammatillista toimintaa. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 33.) Useat myöhemmät identiteettiteoriat säilyttivät Jamesin jaon persoonalliseen ja sosiaaliseen minään painottamalla niitä eritavoin. Oletuksena kuitenkin säilyi identiteetin rakentuminen yksilön pohtiessa, mitä muut hänestä ajattelevat. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 33.)

Työidentiteetin vuorovaikutteista muotoutumista voidaan tarkastella myös kollektiivisen identiteetin kautta, joka tuo esiin sosiaaliset yhteisöt ja ryhmät, joihin yksilö kuuluu (Karila & Kupila 2010, 12). Työidentiteetin kollektiivinen ulottuvuus etsii vastausta kysymykseen ”keitä me olemme?” Pekka Kaunismaa (1997) on tutkinut kollektiivista identiteettiä ja hän kuvaa siihen kuuluvaksi niin kansalliset, etniset, rodulliset ja poliittiset identiteetit kuin ammattikuntien ja työpaikkojen identiteetit. Kollektiivinen identiteetti tuotetaan symbolisten merkityksenantojen kautta, jotka määrittävät ryhmän jäsenyyttä. Kollektiivinen identiteetti tuotetaan samanlaisuuksien kautta, joiden koetaan kertovan jotakin ryhmän jäsenistä yhdistäen heitä ja erottaen heidät muista. Kollektiivisessa identiteetissä merkityksellistä onkin eron teko meihin ja muihin. Tällä tavoin sulkemalla ihmisiä ulkopuolelle henkilöistä muodostuu ryhmä, joka määrittää yhtenäisyyttään kuvaamalla heille kuuluvia toiminnan kenttiä sekä pyrkimällä hallitsemaan niitä. Ryhmään identifioitumiseen voi liittyä erilaisia asioita, kuten henkilön osaaminen ja taidot. (Kaunismaa 1997, 20–27.)

Työidentiteetin rakentumisessa on mukana konteksti, jossa ihminen toimii. Ympäristön odotukset ja vaikutukset ovat osa työidentiteetin muotoutumista. (Beijaard ym. 2004, 122.) Työidentiteetin muotoutumisen eri vaiheissa persoonallinen ja sosiaalinen painotus vaihtelevat. Työyhteisön kulttuuriin ja tapoihin sosiaalistuminen painottuu työssä aloittavan opettajan työidentiteetin muotoutumisessa, johtuen siitä, että häneltä puuttuu yhteisön muiden jäsenten omaava kulttuurinen pääoma samoin kuin valta ja kontrolli. Työyhteisön toimintatapojen, arvojen ja normien omaksumisen kautta tapahtuu työidentiteetin ensisijainen muotoutuminen. Tämä työpaikan tapojen omaksuminen voi olla alkuun hyvinkin vahvaa huolimatta siitä, että ne eroaisivat yksilön omista arvoista ja normeista. Ajan myötä, yksilön saadessa työyhteisöstä kokemusta, yhteenkuuluvuutta ja valtaa, alkaa persoonallinen painotus saada lisäpainoa työidentiteetin muotoutumisessa. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 44.)

Kirpalin (2004) tutkimus osoittaa työnkuvan ja ammatti vaikuttavat siihen, kuinka persoonallinen ja sosiaalinen painottuvat työidentiteetin muotoutumisessa. Hän toteaa edelleen traditionaalisissa ammateissa identiteetin muotoutuvan perinteisesti työhön samaistumalla. Persoonallinen painottuu puolestaan luovuutta ja yksilöllistä työotetta vaativissa tehtävissä, joissa on tarve ja vaatimus jatkuvaan työssä oppimiseen. (Mts. 215–216.)

Yhteiskunnan ja työelämän muutos kohti yksilöllistymistä on vaikuttanut persoonallisen identiteetin korostumiseen, mikä on merkinnyt sosiaalisen identiteetin merkityksen alentumista. Tähän liittyy vakaiden työurien ja ammatillisen yhteisön horjumisen, jolloin työntekijälle

vaatimukseksi asetetaan dynaamisen ja joustavan työidentiteetin yksilöllinen muotoutuminen. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 44; Filander 2006, 54)

Työidentiteetin on nähty muotoutuvan työyhteisön sosiaalisessa kontekstissa yksilön osallisuuden kautta. Pysyvä ja yhtenäinen työidentiteetti on kuitenkin saanut osakseen arvostelua ja sen on haastanut puhe muuntuvasta, työyhteisössä neuvoteltavissa olevasta, identiteetistä. Kysymykset identiteetistä ja subjektiivisuudesta ovat kuitenkin esillä tarkasteltaessa työpaikan sosiaalisten käytäntöjen suhdetta elinikäiseen oppimiseen tai ammatilliseen kasvuun. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 45.)

2.5 Varhaiskasvatuksen toimintaympäristö lastentarhanopettajan työidentiteetin muotoutumisen kontekstina

Työidentiteetti määrittyy työntekijän ja toimintaympäristön välisessä vuorovaikutuksessa (Karila & Kupila 2010, 12). Tämän vuoksi on tarkasteltava toimintaympäristöä ja kontekstia, jossa lastentarhanopettajat työskentelevät, ymmärtääksemme heidän työidentiteetin muotoutumistaan. Varhaiskasvatustyö on sidoksissa yhteiskuntaan ja kulttuuriin. Muutokset yhteiskunnassa ja kulttuurissa heijastuvat tulkintoihin, joita varhaiskasvatuksesta tehdään, mutta myös ratkaisuihin, joilla varhaiskasvatuksen palvelujärjestelmää rakennetaan eri aikoina. (KARVI 2013, 14.) Monenlaisia muutospaineita on Karilan ja Kinoksen (2010, 283) mukaan kohdistunut varhaiskasvatuksessa tehtävään työhön, joista osa on seurausta yhteiskunnan ja kulttuurin muutoksista. Lasta, lapsuutta ja varhaiskasvatusta koskevat kulttuuriset ajattelutavat ovat muuttuneet. Nämä muutokset kohdistavat myös uudenlaisia odotuksia varhaiskasvatuksessa tehtävälle työlle. (Karila & Kinos 2010, 283; Karila & Nummenmaa 2001, 7.) Yhteiskunnalliset muutokset kohdistavat odotuksia myös koulutuksen tuottamille ammatillisille- ja asiantuntijavalmiuksille (Karila & Kinos 2010, 283).

Yhteiskunnan rakenteelliset, kulttuuriset ja taloudelliset muutokset ovat vaikuttaneet lasten ja perheiden elämään ja täten myös varhaiskasvatuksessa työskentelevien ammattilaisten työympäristöön ja työnehtoihin. Myös kansainvälisyys ja ihmisten liikkuvuus maiden välillä näyttäytyvät varhaiskasvatuksessa lasten ja perheiden kulttuurisena moninaisuutena. (KARVI 2013, 15.) Merkittävä muutos varhaiskasvatuksen kentässä on sen hallinnon siirtyminen sosiaali- ja terveysministeriöstä osaksi opetus- ja kulttuuriministeriötä vuoden 2013 alusta lukien. Muutoksen

tavoitteena on varhaiskasvatuksen liittäminen aikaisempaa vahvemmin osaksi suomalaista koulutus- ja kasvatustajärjestelmää. (KARVI 2013, 15–16.)

Varhaiskasvatuksen kasvatusyhteisöjen ja niissä toimivien ammattilaisten toimintaa ohjaavat lainsäädäntö- ja muun ohjauksen kehykset (esim. Varhaiskasvatuslaki 36/1973; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005). Ne määrittelevät julkisen varhaiskasvatuksen tehtäviä sekä niiden toteuttamiseen tarvittavan henkilöstön kelpoisuutta. Ohjauksellinen kehys ja määritelmät ilmentävät aikakauden tulkintoja varhaiskasvatuksesta. (KARVI 2013, 14, 16.) Varhaiskasvatuspalveluiden tehtävä on nähty kahdenlaisena. Se on ymmärretty perheille suunnattuna palveluna vanhempien työssä ollessa sekä lapsille suunnattuna universaalina palveluna. (Kinos, Karila & Palonen 2010, 243; Karila & Kinos 2010, 292.)

Päiväkodissa työskentelee moniammatillinen työyhteisö. Tämän työyhteisön muodostavat työntekijät, joiden erilaiset koulutustaustat painottavat varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta eri tavoin. (Karila & Nummenmaa 2001, 40.) Suomessa varhaiskasvatuksen koulutusta järjestävät yliopistot ja ammattikorkeakoulut, joista valmistuu lastentarhanopettajia sekä ammatilliset oppilaitokset, joista valmistuu lastenhoitajia (KARVI 2013, 19). Tämän moniammatillisuuden nähdään tuovan varhaiskasvatukseen erilaista sekä toisiaan täydentävää ammatillista osaamista (Karila & Nummenmaa 2001, 40). Moniammatillisen kasvattajayhteisön toiminta pohjautuu suomalaisen yhteiskunnan määrittämissä asiakirjoissa oleviin sekä yhteisesti sovittuihin arvoihin ja toimintatapoihin (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 16).

Päiväkodeissa työntekijöiden ja ammattiryhmien välinen työnjako on vaihdellut vuosien aikana. Työntekijöiden eriytyneistä tehtäväkuvista ja vastuista on siirrytty yhdessä tekemisen työskentelyyn. (Puroila 2004, 21.) Karila ja Nummenmaa (2001, 40) toteavat Karilaan (1997) viitaten päiväkotien työskentelyä luonnehdittavan kaikki tekee kaikkea -työskentelyksi. Tällaisessa työn organisoinnin tavassa työtehtävät määrittyvät työvuorojen mukaisesti, jolloin jokainen kasvattaja tekee vuoroon kuuluvia työtehtäviä koulutuksesta tai henkilökohtaisesta osaamisesta riippumatta. (Karila & Nummenmaa 2001, 40.)

Karila ja Kupila (2010) ovat tutkineet varhaiskasvattajien työidentiteetin muotoutumista. Heidän tutkimus osoitti toimintaympäristön ja ammatillisen vuorovaikutuksen olevan merkittäviä tekijöitä varhaiskasvattajan työidentiteetin muotoutumisessa, mikä viestii heidän mukaansa päivähoitossa vallalla olevasta ”kaikki tekee kaikkea” -toimintakulttuurista. Heidän tutkimustulosten mukaan päiväkotien henkilöstön erilaiset koulutustaustat ovat aiheuttaneet epävarmuutta ammattiryhmien vastuista, velvollisuuksista sekä osaamisen vahvuuksista. Nämä

tekevät työidentiteetin muotoutumisesta haastavan. (Karila & Kupila 2010, 4–5.) Myös päiväkodeissa työskentelevien ammattilaisten epävarmuutta omasta ydinosaamisesta ovat lisänneet koulutusmuutokset (Karila & Nummenmaa 2001, 40), sillä lastentarhanopettajana voi työskennellä opistotasaisen lastentarhanopettajakoulutuksen käynyt henkilö, kasvatustieteen kandidaatin, kasvatustieteen maisterin tai sosionomin tutkinnon suorittanut henkilö. Lastentarhanopettajien tehtävissä työskentelevien ammattilaisten osaamiset voivat erota koulutustaustasta johtuen, sillä ammattikorkeakoulutuksen ja yliopistokoulutuksen saaneet lastentarhanopettajat ovat opiskelleet eri tavoin painottuneissa koulutusohjelmissä. (STM 2007, 29, 42.)

Varhaiskasvatustyössä on myös tapahtunut koulutustason lasku, sillä lastentarhanopettajien määrä päiväkotiryhmissä on pienentynyt. Tämä merkitsee päiväkotien henkilöstön koulutustason laskua samalla, kun työlle asetetut vaatimukset ovat kasvaneet ja tehtävät ovat suuntautuneet kasvatuksellisempaan ja opetuksellisempaan suuntaan, mitkä ovat lastentarhanopettajien erityisosaamista. (Karila & Nummenmaa 2001, 37–38; Karila & Kupila 2010, 67.) Tätä muutosta voidaan pitää ristiriitaisena varhaiskasvatuksen koulutuspoliittisten uudistusten kanssa, joita ovat olleet varhaiskasvatuksen koulutuksen korkeakouluaseman vakinaistuminen ja työn lisääntyneet vaatimukset (STM 2007, 23).

Karilan ja Kupilan (2010) mukaan varhaiskasvatusorganisaatiossa luodut identiteettimallit ovat epäselkeitä ja aiheuttavat yksilöllisen työidentiteetin jäämisen hauraaksi. Oman ammatillisuuden epäselkeyttä voidaankin tämän tutkimuksen valossa pitää työn laatuun kielteisesti vaikuttavana tekijänä ja tämän myötä voi koko työidentiteetti jäädä rakentumatta. (Karila & Kupila 2010, 5.) Moniammatillisuus voi moninaistaa päiväkotityötä ja sen kehittämistä, sillä se mahdollistaa kaikkien työntekijöiden osaamisen arvostamisen ja ottamisen osaksi varhaiskasvatustyötä. Sen myötä on kuitenkin tarpeen selkeyttää kaikkien ammattilaisten erityisosaamista, jotta he voisivat tuoda sen osaksi päiväkodin yhteistä toimintaa. (Karila & Nummenmaa 2001, 41.)

2000 – lukua on pidetty varhaiskasvatuksen kehittymisen aikana, jolloin kehittäminen on kohdistunut eritasoisten varhaiskasvatussuunnitelmien laadintaan (KARVI 2013, 17). Myös varhaiskasvatusta käsittelevä tutkimustoiminta on lisääntynyt viime vuosina. Sen myötä on saatavilla tieteellistä tietoa varhaiskasvatuksesta enemmän kuin aikaisemmin. Kuitenkin tämän päivän postmodernissa informaatio yhteiskunnassa tieto uusiutuu jatkuvasti. Tämä asettaa vaatimuksia työntekijän työidentiteetille. Ammatillinen osaaminen tulisikin nähdä dynaamisena ja

jatkuvasti kehittyvänä. Ammatillisen pätevyyden antama koulutus ei enää riitä, vaan osaamista on ylläpidettävä ja kehitettävä jatkuvasti. Tämä asettaa työntekijälle ja ammattilaiselle vaatimuksia seurata alan kehittymistä sekä osallistua kehittämistyöhön. Tämä on tullut oleelliseksi osaksi varhaiskasvattajan, lastentarhanopettajan, työtä. (STM 2007, 18.)

Varhaiskasvatus on vakiintunut yleisen kasvatustieteen osa-alueena ja saanut itsenäisen tieteen statuksen varhaiskasvatustieteenä. Varhaiskasvatuksen akatemisoituminen on poikanut lastentarhanopettajaksi opiskeleville, kasvatustieteen kandidaateille, mahdollisuuden suorittaa maisterin tutkinnon suoraan oikeuksin. Koulutuksen mahdollistaminen maisteriksi on seurausta keskustelusta, jota on käyty varhaiskasvatuksen tehtävistä, kuten varhaiskasvatuksen johtajan ja päiväkodin johtajan, joiden hoitaminen edellyttäisi varhaiskasvatuksen maisterin tutkinnon tasoista osaamista. (Kinos ym. 2010, 239, 243.)

Yhteiskunnalliset muutokset heijastuvat varhaiskasvatuksessa työskentelevältä henkilöstöltä vaadittavaan osaamiseen (KARVI 2013, 18). Heidän työtehtävät ovat laajentuneet sekä monimutkaistuneet niin pedagogisesti, sosiaalisesti kuin yhteiskunnallisestikin. Työnkuvat ovat epämääräisemmät ja työn vaativuus on lisääntynyt. Varhaiskasvattajan työssä on pysyvää vain lasten ja perheiden kohtaaminen. (STM 2007,19.) Sosiaali- ja terveysministeriön (2007) tekemän arvioinnin perusteella yhteiskunnalliset ja kulttuuriset muutokset, monikulttuurisuuden lisääntyminen, perherakenteiden muutokset sekä lasten ja vanhempien osallisuuden vahvistaminen ovat varhaiskasvatuksen ammattilaisten osaamisen kehittämiskohteita. Erääksi varhaiskasvatuksen ammatillisuuden ihanteeksi on asetettu kasvatuskumppanuus, jonka pyrkimyksenä on perheiden tarpeiden parempi huomioiminen sekä vanhempien osallisuuden vahvistaminen omien lasten kasvatuksessa (Kinos ym. 2010, 234).

Karilan ja Kupilan (2010) tutkimustulokset osoittavat varhaiskasvattajien työidentiteetin muotoutumiseen vaikuttavan työympäristössä epäselvien työnkuvien lisäksi kiireen ja jatkuvat muutokset. Tämä loi haasteita niin kokeneiden kuin aloittavienkin ammattilaisten työidentiteetin muotoutumiselle. Tutkimus osoitti päiväkodissa työskentelevän ajattelutapojen perusteella eri ammattisukupolvia. Kokeneet varhaiskasvattajat pitivät haittana työidentiteetille sitä, että työssä ei voi toteuttaa niitä laatutekijöitä, jotka itse asettaa työlleen. Tutkimus osoitti, että työhön sitoutumisen heikkenevän tilanteissa, joissa organisaatiossa on käynnissä jatkuva muutos, joka vaikuttaa työn laatuun heikentävästi. (Karila & Kupila 2010,4–5, 66–67.)

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA METODISET VALINNAT

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen, narratiivinen tutkimus. Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus on kiinnostunut ihmisistä ja todellisen elämän kuvaamisesta, elämismaailmasta. Elämismaailma kuvastaa kokonaisuutta, jossa ihmistä tarkastellaan. Siinä ihminen antaa asioille merkityksiä, jotka ilmenevät ihmisen toimina, päämäärinä, suunnitelmina, hallinnollisina rakenteina, yhteisöjen toimina ja päämäärinä ja muina vastaavina ihmisestä lähtöisin olevina ja ihmiseen päätyvinä tapahtumina. Kvalitatiivinen tutkimus pyrkii kuvaamaan tutkimuskohdetta kokonaisuutena, todellisen elämän tilanteissa ja yhteyksissä. Sen tarkoituksena on asioiden paljastaminen ilmiöstä todentamisen sijasta. (Hirsjärvi 2009c, 161, 164; Varto 2005, 28–29.)

3.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten lastentarhanopettajat kuvaavat työidentiteettiään ja sen muotoutumista päiväkodin työyhteisössä. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla halutaan selvittää, minkälaiset asiat ovat vaikuttaneet työidentiteetin muotoutumiseen. Kysymys selvittää lastentarhanopettajien omia kuvauksia pienten lasten opettajuudesta päiväkodin moniammatillisessa työyhteisössä.

Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on selvittää, millaisia positioita lastentarhanopettajilla on varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä. Kysymyksen avulla pyritään selvittämään, millaiseksi lastentarhanopettajat kuvaavat oman asemansa ja asemoitumisensa työssään.

Lastentarhanopettajiksi luetaan tässä tutkimuksessa henkilöt, jotka ovat saaneet lastentarhanopettajan tehtävissä toimimiseen vaaditun koulutuksen. Tutkimus käsittää eri ammattisukupolvia edustavat lastentarhanopettajat, joilla on erimittainen työkokemus. Tutkimushankkeessa tutkittavina olivat myös lastenhoitajat, mutta heidät on rajattu tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Pyrin vastaamaan tutkimukseni tavoitteeseen seuraavien kysymysten avulla:

1. Millaisia narratiiveja lastentarhanopettajat kertovat oman työidentiteettinsä muotoutumisesta?
2. Millaisia positioita lastentarhanopettajilla on varhaiskasvatuksen kontekstissa?

3.2 Narratiivinen tutkimus

Narratiivisella tutkimuksella tarkoitetaan tutkimusta, jossa tietoa välitetään ja tuotetaan kertomisen ja kertomuksien avulla. Narratiivisuus ei ole varsinainen tutkimusmetodi tai koulukunta, vaan pikemminkin tutkimusote, taustafilosofia tai tutkimuksellinen lähestymistapa. (Heikkinen 2015, 149, 151, 156.)

Narratiivisuuden käsite on vasta viime vuosina vakiintunut suomen kielessä. Narratiivisuuden käsite tulee latinankielen sanasta *narratio*, joka tarkoittaa kertomusta ja sanasta *narrare*, joka tarkoittaa kertomista. Englanniksi termit ovat *narrative* ja *narrate*. Tutkijat ovat käyttäneet narratiivisen tutkimuksen suomennoksena termejä kerronnallinen, kertomuksellinen ja tarinallinen tutkimus. (Heikkinen 2015, 151.) Narratiivisuuden suomennokseksi on Heikkisen (2015, 150–151) mukaan viime vuosina vakiintunut termi kerronnallisuus, joka kuvastaa sekä valmiita kertomuksia että kertomisen prosesseja. Myös Polkinghorne (1995, 5) määrittelee narratiivisuuden tarkoittavan näitä molempia, kertomuksia sekä kertomisen prosesseja.

Merkittäviä narratiivisen tutkimuksen käsitteitä ovat tarina ja kertomus (Heikkinen 2015, 151). Kertomuksen muodostumisen taustalla on joukko tapahtuvia, joita tulkitsemalla syntyy tarina. Tapahtumien tulkinnasta muodostetun tarinan esittäminen puolestaan synnyttää kertomuksen. Tarinat muodostuvat ajassa etenevistä tapahtumakuluista, joille ominaista on alku, keskikohta ja loppu. (Hänninen 2015, 169–170.) Tarinan tapahtumista muodostuu yhtenäinen kokonaisuus juonen avulla, sillä juoni sitoo yksittäiset tapahtumat yhteen tarinaksi ja pitää sen koossa (Polkinghorne 1995, 7). Tarinoiden tapahtumiin liittyy aina tunne- ja arvolatauksia, jolloin ne eivät ole neutraaleja. Lisäksi tarinan tapahtumat liittyvät toisiinsa, jolloin niiden välillä on syy-seuraus yhteys. On kuitenkin virheellistä yhdistää tarinoihin luonnontieteille ominainen kausaalisuus. Kertomuksien avulla tarinan tapahtumia suhteutetaan toisiinsa. (Hänninen 2015, 170.) Samasta tapahtumakulusta voi syntyä hyvinkin erilaisia tarinallisia tulkintoja, kertomuksia.

Merkittävää on, missä järjestyksessä asiat kerrotaan, mitkä tekijät ovat kertojalle merkityksellisiä, minkälaisia kokemuksia kertojalla on sekä minkälaisia arvottamistapoja käytetään. Tarinan muotoutumiseen kertomukseksi vaikuttavat erilaiset kertomisen ehdot, kuten kieli ja kerrontakeinot. (Bold 2012, 18; Hänninen 2015, 170; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189–190.)

Kertomus pyrkii välittämään tarinan tapahtumia ja sisältöjä kertojan tulkitsemana. Keskeistä kertomuksessa on saada esiin sen ilmentämä muutos. Kertomuksen tuleekin sisältää vähintään kaksi tapahtumaa, jotta muutos olisi mahdollinen. Puhuessamme kertomuksista, kiinnostuksemme kohteena ovat usein sen välittämät tarinat maailman kokemisesta ja muutoksesta. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 190–191.)

Narratiivinen tutkimus pyrkii ilmentämään, kuvailemaan ja selittämään ihmisten toimintaa kertomuksellisuuden ja kertomusten kautta (Bold 2012, 17; Polkinghorne 1995, 5). Kertomukset eivät kuvaa ainoastaan ihmisen tulkintoja elämästä ja maailmasta vaan ihminen ymmärtää ja kuvaa myös itseään kertomusten kautta. Kertomukset toimivat oman identiteetin muotoutumisen välineenä sekä suuntaavat toimijoita tulevaisuuteen. Tieto omasta itsestä rakentuu narratiivisesti kertomusten kautta. (Heikkinen 2002b, 186; Löyttyniemi 2005, 189; Ropo & Huttunen 2013, 10.) Narratiivinen tutkimus liitetäänkin elämänkerrallisten ja elämän historiallisten analyysien lisäksi ihmisten identiteetin muotoutumista käsittelevään tutkimukseen, kuten työidentiteettiä koskevaan tutkimukseen (Ropo & Huttunen 2013, 10).

Narratiivinen tutkimus ei ole uusi tapa tuottaa ja välittää tietoa (Bold 2012, 24) vaan tarinat ja kertomukset ovat kiinnostaneet tutkijoita ja filosofiä jo Aristoteleen ajoista lähtien. Kiinnostus kertomuksia kohtaan tiedon välittäjänä on kuitenkin kasvanut 1900-luvun lopulta ja narratiivisuus on vahvistanut asemaansa tieteellisessä keskustelussa. (Heikkinen 2002b, 184.) Heikkinen (2002b, 186) toteaa narratiivisuuden muuttaneen merkittävästi ihmistieteellisen tutkimuksen lähtökohtia ja tutkimustapoja.

Kerronnallisuus ja kertomukset ymmärretään ihmiselle ominaiseksi tavaksi hahmottaa todellisuutta ja elämäänsä sekä muodostaa tietoa ympäröivästä maailmasta sekä sen ilmiöistä (Heikkinen 2015, 156; Ropo & Huttunen 2013, 9). Narratiivinen tutkimus käsittää tiedon ja tietämisen perustuvan kertomusten kuulemiseen ja tuottamiseen (Heikkinen 2002b, 186). Se korostaa tutkimuksessa ymmärtämisen prosessia, mikä liittyy sen lähelle muita tulkinnallisen tutkimuksen muotoja, kuten hermeneuttista tutkimusta. Narratiivinen tutkimus voidaan liittää tietoteoriaan ja ajattelutapaan, joita kutsutaan konstruktivismiksi ja postmodernismiksi. (Heikkinen 2015, 158.) Heikkinen (2015, 156) viittaa Bruneriin (1987), jonka mukaan narratiivisessa

tutkimuksessa tiedonkäsitys poikkeaa luonnontieteille omaisesta tiedon objektiivisuuden käsityksestä.

Narratiivisessa tutkimuksessa postmodernin ajattelutavan mukaan tietäminen on kontekstuaalista, jolloin tieto on yhteydessä aikaan, paikkaan ja sosiaaliseen ympäristöön. Tulkitsemme maailmaa ja itseämme jatkuvasti rakentuvana kertomuksena, jolloin tietomme maailmasta ja itsestämme muotoutuu tarinoiden ja kertomusten kautta. Narratiivisen tutkimuksen epistemologiset ja ontologiset taustaoletukset perustuvat konstruktivistisen ajatteluperinteen näkemykseen, jonka mukaan ihminen perustaa tietonsa hänen aikaisemman tiedon ja kokemuksen varaan, jolloin voidaan ajatella ihmisen rakentavan itse ymmärrystään ja identiteettiään. Tämä prosessi ei ole koskaan valmis vaan ihmisen omaava tieto ja käsitys itsestä ovat jatkuvasti muuttuvia kertomuksia. (Heikkinen 2015, 157–158; Heikkinen 2002b, 186.)

3.3 Työidentiteetin narratiivinen rakentuminen

Ajankohtaiset tutkimukset ovat muodostaneet kuvan työidentiteettistä monimutkaisena ja jatkuvan tasapainon etsimisenä sosiaalisen ja persoonallisen välillä. Työidentiteetin ajatellaan muotoutuvan niissä kulttuurisesti määrittyneissä työyhteisöissä ja yhteiskunnallisissa tilanteissa, joissa työntekijät toimivat. Uudemmat työidentiteettiä tarkastelevat tutkimusperinteet ovat pyrkineet narratiivisen lähestymistavan kautta kuvaamaan sekä ymmärtämään identiteetin muotoutumista. Narratiivinen lähestymistapa identiteetin tutkimukseen tarkastelee, miten identiteetti ja siten myös työidentiteetti muodostetaan tarinoiden avulla. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 41.)

Identiteetin kuvataan tarkoittavan elämäkerrallista jatkumoa, joka rakentuu yksilön ainutkertaisiin kokemuksiin pohjautuvista tulkinnoista (Eteläpelto 2007, 140). Yrjänäinen ja Ropo (2013, 29) pitävät identiteettiä narratiivisen prosessin tuotoksena. Myös Heikkinen (2002a, 116) toteaa narratiivisen identiteetin olevan ihmisen itsensä muotoilema kertomus ja tulkinta siitä, kuka hän on. Käsitys itsestä ei synny itsestään välittömän itsereflektion kautta, vaan se muotoutuu ajan saatossa narratiivisten prosessien myötä (Hall 1999, 39; Heikkinen 2002a, 116). Narratiivisessa identiteettiprosessissa ihminen rakentaa ymmärrystä identiteetistään suhteessa menneisyyteen, tulevaisuuteen sekä ympäröivään maailmaan muodostaen siitä omakohtaisen kertomuksen. Kertomuksen muotoutumiseen vaikuttavat eri tekijät, kuten muisti ja kieli, jotka tukevat kertomuksen syntyä ja ylläpitoa. (Huttunen 2013, 127.) Identiteetti ei koskaan ole

loppuunsaatettu vaan se muotoutuu kaiken aikaa ja siihen liittyy aina jotain kuvitteellista (Hall 1999, 39).

Narratiivinen identiteetti on Yrjänäisen ja Ropon (2013, 30) mukaan yksilön luoma kertomus itsestään toimintakontekstissaan, jossa hän näyttäytyy jatkuvasti muuttuvana, sosiaalisena ja kulttuurisena toimijana. Näin ollen vaikka narratiivisen identiteetin sanotaan olevan yksilön kertomus itsestään, sen muotoutumiseen vaikuttaa merkittävästi ympäristö tarjoamalla erilaisia rooleja ja roolimalleja (Yrjänäinen ja Ropon 2013, 30). Myös ympäröivät kansalliset kulttuurit vaikuttava identiteetin muotoutumiseen ja minuuden määrittelyyn (Hall 1999, 45, 47). Narratiivinen identiteetti määrittää yksilöä itseään sekä hänen suhdettaan toisiin ja maailmaan (Yrjänäinen ja Ropon 2013, 30).

Narratiivisen identiteetin muotoutumiseen vaikuttavat kaikki ne tarinat ja kuvaukset, joita yksilö kertoo itselleen sekä toisille omasta elämästään (Heikkinen 2002a, 117). Narratiivinen identiteetti voidaan sanallistaa moneen kielelliseen muotoon, jolloin ihmisellä ei ole vain yhtä kertomusta itsestä, vaan näitä voi olla monia. Näin ollen nämä monet kertomukset itsestä voivat synnyttää sisäisiä ristiriitoja. Kerronta on kuitenkin keino sisäisten ristiriitojen käsittelemiseen ja tunnistamiseen, joka auttaa yksilöä jäsentämään kokonaisuutta. (Yrjänäinen ja Ropo 2013, 30.)

Pohdittaessa työidentiteetin muotoutumista, narratiivinen lähestymistapa voi olla hyvä keino tuottaa reflektiivistä suhtautumista omaan ammatilliseen kehittymiseen ja osaamiseen työelämässä, jota leimaavat jatkuvat muutokset ja pirstaleisuus. Narratiivisesti muodostettu työidentiteetti voi toimia apuna ammatillisen minuuden muotoutumisessa murros- ja muutostilanteissa sekä työidentiteetin muotoutumisen varhaisvaiheessa, kun suhde työhön on vielä hauras. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 41–42.)

3.4 Positiointi työidentiteetin rakentajana

Postmoderni aika kuvaa työidentiteettiä pirstaleisena, olosuhteiden mukaan muotoutuvana ja monipuolisena. Côté (2000, 195–196) viittaa identiteetin olosuhteita ja tilanteita myötäilevään olemukseen, jolla hän tarkoittaa identiteetin moninaisuutta erilaisten roolien tai asemien ottamisena. Postmodernin ajan identiteetti ei ole rajoittunut, vaan vuorovaikutuksessa muotoutuva. (Mts. 195–196.)

Ihmisen identiteetin ja henkilökohtaisen tarinan muotoutumista voidaan tarkastella positiointin avulla, jolla tarkoitetaan ihmisen toimijuuden rakentumista vuorovaikutuksessa

muiden ihmisten kanssa (Pöysä 2009, 315, 318). Positio on latinan kielestä peräisin oleva käsite, joka voidaan suomentaa tarkoittamaan asemaa, asentoa, paikkaa, tilaa tai tilannetta. Positioinnista käytetään suomennosta asemointi. (Rantala 2014, 40.) Positiointi voidaan kuvata tavaksi, jonka avulla ihmiset selittävät omaa ja toisten toimintaa. Se on toisten kanssa vuorovaikutuksessa tapahtuvaa itsensä asemointia, mikä vaatii asettumista erilaisiin rooleihin. (Herman 2009, 55; Yrjänäinen & Ropo 2013, 37.)

On hyvä erottaa roolin ja position käsite toisistaan, sillä rooli on melko pysyvä ja riippumaton haltiastaan. Lastentarhanopettajan ja päiväkodinjohtajan roolit ovat tietynlaiset, vaikka he ottaisivatkin erilaisia positioita työyhteisössä. Mikäli ihmisten toimintaa tarkastellaan pelkästään roolien kautta, on vaarana, että toiminnan tutkiminen rajoittuu koskemaan ainoastaan institutionaalisten odotusten kuvausta. Tällöin henkilökohtaiset merkityksenannot ja dialoginen työskentely jäävät tarkastelun ulkopuolelle. (Yrjänäinen & Ropo 2013, 38.)

Positiointi rakentaa ja muovaa ihmisen identiteettiä. Pöysä (2009) viittaa Harren ja van Langenhoven (1993, 92–94), joiden mukaan käsitys yhtenäisestä ja pysyvästä identiteetistä on harhaanjohtava. He pitävät sopivampana identiteetin kuvauksena arkisissa keskusteluissa vaihtelevia identiteettipositioita. Näin ollen identiteettiä voidaan ymmärtää moninaisena ja tilanteisesti tuotettuna minuuden kuvauksena. (Pöysä 2009, 318.)

Herman (2009, 55) toteaa Harrén ja van Langenhoven viitaten positioitumista voitavan tarkastella yksilön itsensä suorittaman positioinnin tai häneen kohdistuvan positioinnin kautta. Positiointi on luonteeltaan kaksisuuntaista, jolloin henkilö positioidessaan itsensä positioi kuulijansa (Pöysä 2009, 324). Kertoja voi positioida itsensä tietoisesti ottamalla haluamansa position ja siten vaikuttaa toisen osapuolen positioitumiseen. Positiointi pyrkii aikaansaamaan muutoksen havaintoperspektiivissä. Positioinnin seurauksena ympäristö jäsentyy uudelleen ja asiat saavat uusia merkityksiä. (Yrjänäinen & Ropo 2013, 37.)

Positiointia voidaan tarkastella Pöysän (2009) viittaaman Harrén ja van Langenhoven (1991) mallin mukaan kolmenasteisena positiointina. Ensimmäisen asteen positiointi tarkoittaa itsen, toisten ja kolmansien osapuolten jatkuvaa paikantamista vuorovaikutuksessa, keskusteluissa ja kerronnassa. (Pöysä 2009, 324.) Itsen ja toisten positiointi voi olla huomaamatonta, jolloin se ei ole tarkoituksellista ja tahdonalaista (Herman 2009, 56). Pöysän (2009, 324) mukaan suurin osa positioinnista on arkisissa keskusteluissa huomaamattomasti tapahtuvaa eli ei-refleksiivistä itsen ja toisten asemointia.

Positiointi voi olla kuitenkin tietoista eli refleksiivistä. Pöysän (2009) viittaamat Harré ja van Langenhoveen (1991, 396–399) määrittelevät reflektiivisen positioinnin tarkoittavan asemoinnin havaitsemista ja tiedostamista vuorovaikutustilanteessa tai kertomuksessa. Toisen asteen positioinnista onkin kyse silloin, kun positioinnit kyseenalaistetaan tai kiistetään. Kolmas aste voi tulla esiin, kun tilanteen tarkastelu jatkuu alkuperäisen tilanteen ulkopuolella. Silloin kyseessä voivat olla jo uudet henkilöt. (Pöysä 2009, 326.)

Harrén ja van Langenhoveen jakavat reflektiivisen positioinnin neljällä tavalla. Vapaaehtoinen itsensä positiointi voi esimerkiksi tarkoittaa keskustelua, jossa puhuja haluaa tuoda oman identiteettinsä esiin. Pakotettu itsensä positiointi viittaa esimerkiksi kuulumisten kyselyyn. Vapaaehtoinen toisten positiointi tarkoittaa muun muassa juoruilua ja pakotettu toisten positiointi kuulustelua. (Pöysä 2009, 326.)

Fenwick (2002) määrittelee minuuden muotoutuvan vuorovaikutuksessa yhteisön kulttuuristen normien kanssa. Minuuden muotoutumiseen vaikuttavat ihmisen monimutkaiset ja muuttuvat käsitykset itsestä. Minuuteen vaikuttavat kulttuurin muovaavat yksilön halut ja aikomukset. Minuus onkin kulttuuristen diskurssien ja symbolien muovaaman neuvottelun tulosta. Vallitseva kulttuuri ja yhteisö ohjaavat yksilöitä mieltämään minuuden tietyllä tavalla ja tavoittelemaan tietynlaista minuutta päämäärien saavuttamiseksi. Kuitenkin yksilön tiedostaessa minuuden neuvottelun sisältämät ristiriidat ja kulttuuriset diskurssit, on itsensä positioiminen uudella tavalla, vallitsevan käsityksen vastaisesti, mahdollista. Näin ollen yksilöillä on aktiivinen rooli, oman minuutensa määrittämisessä. (Mts. 162, 166.)

Fenwick (2002) on tutkinut naisyrityttäjäyttä ja kuinka he määrittävät minuutensa diskursiivisen positioitumisen kautta. Hän on analysoinut, kuinka naisyrityttäjät neuvottelevat subjektiasemastaan ja kuinka he aktiivisesti hyväksyvät tai torjuvat vallitsevia käsityksiä menestyvästä naisyrityttäjäyydestä. Fenwickin analyysissa naisyrityttäjät kehittivät itselleen vaihtoehtoisia positioita vallitsevien ja sukupuolenmukaisten yrittäjäyys käsitysten tilalle. (Mts. 162–177).

Positioinnin avulla voidaan tuoda esille ihmisen identiteetin eri puolia, jotka ovat tilanteen mukaan valikoituvia ja muotoutuvia. Karilan ja Kupilan (2010) tutkimus osoittaa varhaiskasvattajien juuttuvan tiettyihin positioihin ja ammatillisiin rooleihin, joita ei ole helppo muuttaa. Heidän mukaan kasvattajilla on sekä tiedostamattomia että tietoisia käsityksiä roolien muotoutumisesta. Kuitenkin työn kannalta epätarkoituksenmukaiset roolit ja positiot eivät edistä työtä ja sen toteuttamaa perustehtävää. (Mts. 71.) Coldronin ja Smithin (1999, 722–723) mukaan

opettajan saamat ammatilliset positiot eivät aina tarjoa merkityksellisiä ammatillisia mahdollisuuksia työntekijälle. Tämän perusteella onkin syytä vahvistaa lastentarhanopettajien tietoisuutta omasta ammatillisesta positiostaan samoin kuin tukea mahdollisuutta muovata ja muuttaa positioita. (Karila & Kupila 2010, 71.)

3.5 Tutkimusaineisto

Tutkimukseni on osa tutkijatohtori Päivi Kupilan ja Professori Kirsti Karilan Tampereen yliopistossa toteuttamaa tutkimushanketta ” Ammatilliset tilat varhaiskasvatustyön muutoksessa – neuvottelua työidentiteeteistä, osaamisesta ja työkäytännöistä”. Hanke toteutettiin vuosina 2012–2014 seitsemässä kunnallisessa päivähoito- ja varhaiskasvatusorganisaatiossa. Tutkimukseni empiirinen aineisto muodostuu valmiista tutkimusaineistosta, mikä on kerätty tutkimus- ja kehittämishankkeeseen vuosina 2012–2013. Tutkimusaineistoni koostuu haastattelu- ja kirjallisesta aineistosta.

Narratiivisen tutkimuksen aineistoksi soveltuvat monenlaiset aineistotyyppit. Tärkeää on, että aineistosta pystytään erottamaan tarinallinen merkitysrakenne. (Hänninen 2015, 171–174.) Tutkimuksessani käytetty haastatteluaineisto koostuu kolmesta puolistrukturoidusta lastentarhanopettajien yksilöhaastattelusta sekä kahdesta focus group interview – menetelmällä tehdystä lastentarhanopettajien ryhmähaastattelusta. Ryhmähaastatteluista toisessa haastateltavia lastentarhanopettajia oli viisi ja toisessa kuusi. Tässä kohtaa tutkimusta tutkimusaineistoni koostui 14 lastentarhanopettajan haastattelusta. Haastattelut olivat pituudeltaan lyhimmillään 49 minuuttia ja pisimmillään 1 tunti 15 minuuttia.

Tutkimusaineisto muodostuu puolistrukturoiduista haastatteluista, joista käytetään nimitystä teemahaastattelu. Sitä pidetään strukturoidun lomakehaastattelun sekä strukturoimattoman avoimen haastattelun välimuotona. Tässä menetelmässä haastattelu keskittyy tiettyihin keskusteluteemoihin, joiden varassa haastattelu etenee yksityiskohtaisten ja tarkkojen kysymysten sijaan. Teemahaastattelun etuna pidetään haastateltavan mielipiteiden esille saamista haastattelutilanteessa. Menetelmän keskeinen tavoite on ihmisten tulkintojen ja heidän asioille antamien merkitysten huomioiminen. Puolistrukturoidussa haastattelussa teema-alueet ovat kaikille haastateltaville samat, mutta kysymykset eivät ole tarkasti muotoiltuja tai niitä ei esitetä välttämättä samassa järjestyksessä haastattelutilanteessa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47.)

Focus group -haastattelumenetelmä on yksi ryhmähaastatteluiden laji, josta Hirsjärvi ja Hurme (2000, 62) käyttävät myös nimitystä täsmäryhmähaastattelu. Tämä tarkoittaa menetelmää, jossa haastattelu toteutetaan keskustelunomaisesti ryhmässä, joka koostuu tarkasteltavana olevan ilmiökentän tuntevista henkilöistä. Haastatteluryhmäläisten esittämien mielipiteiden ja asenteiden avulla halutaan vaikuttaa tarkasteltavana olevaan ilmiöön ja saada siitä monipuolisesti tietoa. Haastattelijaksi toimii ryhmän puheenjohtajana, joka selvittää ryhmän tarkoituksen ohjaten keskusteluteemoissa etenemistä ja pysymistä varoen kuitenkin puuttumasta liikaa keskustelun kulkuun. Haastattelijaksi pyrkii mahdollistamaan vapaan keskustelun ja kaikkien ryhmäläisten mukaan pääsyn keskusteluun. (Focus Group 1997 Hirsjärven ja Hurmeen 2000, 62 mukaan.)

Focus group -menetelmän käyttö aineistonkeruussa mahdollistaa tiedonsaamisen samanaikaisesti usealta tutkittavalta. Se on koettu myös yksilöhaastattelua helpommaksi ja edullisemmaksi menetelmäksi. Se on merkittävä tutkimusmetodi, kun tarkoituksena on selvittää, miten haastateltavat muodostavat yhteisen mielipiteen. Se soveltuu myös pienoiskulttuurien merkitysrakenteiden selvittämiseen tai tietojen saamiseen haastateltavien sosiaalisesta ympäristöstä. Ryhmässä tehtävän haastattelun haittoja ovat haastateltavien saapumatta jättäminen haastattelutilanteeseen. Myös haastatteluryhmässä vallitseva ryhmädynamiikka ja valta-asemat voivat vaikuttaa haastateltavien aktiivisuuteen osallistua keskusteluun. Ryhmähaastattelujen purku koetaan usein haasteelliseksi, sillä tallenteista voi olla vaikea erottaa, kuka haastateltavissa on äänessä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 61, 63.)

Tutkimuksen kirjallinen aineisto muodostuu kolmen lastentarhanopettajan erikseen täyttämästä Swot – analyysikaavakkeesta, joissa he kuvaavat omaa ammatillista toimintaansa nelikentän avulla. Nelikentällä kuvataan tekijöitä, jotka mahdollistavat omaa ammatillista toimintaa, uhkaavat sen kehittymistä, ovat omia vahvuuksia sekä mitkä ovat omia kehittämisen kohteita tai haasteita.

3.6 Aineiston narratiivinen analyysi

Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa tutkimusaiheesta. Analyysin avulla aineistoa selkeytetään sekä tiivistetään kadottamatta sen sisältä informaatiota. Laadullinen aineiston analyysi pikemminkin pyrkii informaation kasvattamiseen järjestämällä hajanaista tutkimusaineistoa selkeäksi ja mielekkääksi kokonaisuudeksi. (Eskola & Suoranta 1998, 137.)

Narratiivisuus on myös tutkimusaineiston käsittelytapa. Polkinghorne (1995, 12) kuvailee kaksi tapaa käsitellä tutkimusaineistoa narratiivisesti, narratiivien analyysin (analysis of narratives) sekä narratiivisen analyysin (narrative analysis). Polkinghornen jaottelu pohjautuu Brunerin (1985) esittämiin toisistaan poikkeaviin tietämisen tapoihin, paradigmaattiseen ja narratiiviseen. Narratiivien analyysi perustuu paradigmaattiseen tietämisen tapaan. Siinä tutkija kerää kertomuksia tutkimusaineistoksi ja analyysiin avulla muodostaa kertomuksista erilaisia luokkia tapaustyyppien ja kategorioiden avulla. Paradigmaattinen tietäminen perustuu täsmälliseen ja loogiseen argumentaation, jolle on ominaista täsmällinen määrittely ja luokittelujen tekeminen. (Polkinghorne 1995, 5, 12.)

Narratiivinen analyysi puolestaan pyrkii uuden kertomuksen muodostamiseen tutkimusaineistosta yhdistellen siinä esiintyviä aiheita sekä tuoden esiin keskeisiä teemoja. Tutkijan tehtävänä on koota tutkimusaineistojen välille juonellinen yhteys, jonka avulla siitä muodostuu ehyt tarina. Narratiivinen analyysi soveltaa narratiivista tietämisen tapaa, jossa aineistosta muodostetaan eheä ja juonellinen ajassa etenevä kokonaisuus. Narratiivisessa analyysissä pyritään synteessin tekemiseen sen sijaan, että kokonaisuus eriteltäisiin analyysiä ja tiedonmuodostusta varten osiin. (Polkinghorne 1995, 12, 15.) Polkinghorne (1995, 12) pitää molempia tietämisen tapoja sekä paradigmaattista että narratiivista keinoina saavuttaa hyödyllistä ja pätevää tietoa, mutta siitä huolimatta narratiivinen tietäminen on jäänyt paradigmaattisen tietämisen varjoon.

Tutkimukseni aineisto koostuu puolistrukturoiduista ryhmä- ja yksilöhaastatteluista sekä kirjallisesta aineistosta, jotka eivät sisällä kertomuksen tyypillisiä tunnuspiirteitä, kuten alku-keskikohta-loppu-tyyppistä rakennetta. Hänninen (2015, 173) kuitenkin toteaa, vaikka tutkimusaineisto ei varsinaisesti sisältäisi tutkittavien henkilöiden kertomuksia, on tarinallisten tulkintojen tekeminen silti mahdollista. Narratiivinen aineisto voikin olla mitä tahansa kerrontaan perustuvaa aineisto (Heikkinen 2015, 159). Polkinghornen (1995, 15) mukaan narratiivista analyysia käytetään useimmiten aineiston analysoimiseen, joka ei ole tarinamuodossa.

Tässä tutkimuksessa käytän narratiivista analyysia muodostaen haastattelu- ja kirjallisesta aineistosta lastentarhanopettajien identiteettitarinoita. Identiteettitarinoiden avulla selvitetään lastentarhanopettajien tulkintoja omasta työidentiteetistä sekä sen muotoutumiseen vaikuttavia tekijöitä.

3.6.1 Narratiivinen juonianalyysi

Narratiivisen analyysin avulla tutkija muovaa tutkimusaineistosta tutkimusaihetta kuvaavan kertomuksen yhdistelemällä aineiston osia. Informaatiota voi tulla useista erilaisista aineistomuodoista, kuten haastatteluista, dokumenteista ja havainnoista, ja tutkijan tulee yhdistelemällä ja tulkitsemalla muovata niistä narratiivinen kertomus. Kertomuksella täytyy kuitenkin olla tietyt raamit, jota käsittelemään kertomus rajataan. (Polkinghorne 1995, 15.)

Narratiivisen analyysin tarkoitus on muodostaa tutkimusaineistosta ehyt juonellinen kertomus (Polkinghorne 1995, 15). Eräs hyvin yleinen tapa muodostaa aineistosta kertomuksellisia kokonaisuuksia on narratiivinen juonianalyysi. Juonianalyysin avulla kuvataan tarinan lopputilannetta suhteessa sen alkutilanteeseen. Se kuvaa millaisten tapahtumien ja henkilöhahmojen kautta tarina etenee lopputilanteeseen. (Hänninen 2015, 176.) Muodostan tutkimusaineistostani narratiivisen juonianalyysin avulla lastentarhanopettajien identiteettikertomuksia, joiden kautta tarkastelen lastentarhanopettajien tulkintoja työidentiteetistään sekä sen muotoutumiseen vaikuttavista tekijöistä.

Tarinan juonen kulun ajatellaan sisältävän ylä- ja alamäki, onnen ja epäonnen vaihteluita (Hänninen 2015, 176). Tyypillisiä juonityyppejä ovat tragedia, jossa tavoitteita ei saavuteta, tai komedia, jossa päähenkilö saavuttaa tavoitteet. Näiden kahden päätyypin lisäksi on myös monia variaatioita, jotka ohjaavat tarinaa kohti tavoitteita tai etäämmäksi niistä ennen lopputilannetta. (Polkinghorne 1995, 16.) Kertomuksissa toistuu myös juonityyppejä, joissa olennaista ei ole hyvän saavuttaminen ja pahan välttäminen, vaan kertomuksen päähenkilön kokema muutos. Hänninen (2015, 177) viittaa Jamesiin (1981) ja Bakhtin (1986), jotka kutsuvat tällaisia juonityyppejä sisältämiä tarinoita kääntymistarinoiksi ja kehityskertomuksiksi, joissa päähenkilö kokee arvoja muuttavan elämyksen tai kasvaa erilaisten haasteiden ja koettelemusten kautta.

Narratiivisen analyysin tarkoitus on selittää, yhdistää ja koota tapahtumia yhteen. Etenevä juoni informoi tutkijaa siitä, mitkä tapahtumat aineistosta tulee sisällyttää lopulliseen tarinaan. Kaikkea aineistosta ei kuitenkaan ole tarpeellista sisällyttää tarinaan, sillä kaikki ei siihen sovi. Kuitenkin on huolehdittava, että narratiivisen analyysin kautta tuotettu tarina kuvastaa aineistoa, mutta samalla sen pitää tuoda järjestystä aineistoon sekä ilmentää seikkoja, mitkä eivät tule aineistosta itsestään esille. (Polkinghorne 1995, 16.)

3.6.2 Positiointi analyysi

Tutkimukseni analyysissa on myös piirteitä positiointi analyysistä, jota käytän menetelmänä toiseen tutkimuskysymykseeni vastaamiseen. Herman (2009, 55) kuvaa positioinnin tarjoavan toisenlaisen tavan tarkastella narratiiveissa esiintyvää ihmisten välistä vuorovaikutusta ja asemoitumista. Positiointiteoria ei Pöysän (2010, 172–173) mukaan sinällään ole kovinkaan konkreettinen analyysimalli vaan paremminkin muiden analyysitekniikoiden tukena käytettävä tulkinnallinen kehys. Sen tarjoamassa kehyksessä voidaan ihmisten keskinäistä vuorovaikutusta tarkastella jatkuvana ja dynaamisena neuvotteluna. Positioiden analyysi tarkastelee haastattelun temaattista kulkua ja siinä esiintyviä itselähtöisiä ja annettuja sosiaalisia rooleja sekä asemia. (Pöysä 2010, 173.)

Positioinnin voi liittää kaikkeen vuorovaikutukseen, kerrontaa ja kertomuksiin. Kuitenkin minäkertomuksia voidaan sanoa positioinnin ilmeisimmäksi alueeksi, jonka kautta voi tarkastella kertojan tapaa ilmaista toimijuuttaan ja asemoida itsensä. (Pöysä 2010, 169.) Herman (2009, 56) toteaa positioitumisessa olevan kyse diskursiivisista valinnoista. Positio valitaan sen mukaan, mikä on mielekästä tehtävän tai tilanteen kannalta. Pöysä (2009, 331) viittaa aikaisempaan kirjoitukseensa, jossa hän kuvaa kertomuksessa itsensä positiointia retoriseksi valinnaksi, johon vaikuttavat erilaiset tilannekohtaiset intressit, persoonallisuus erot sekä kulttuuriset arvot. Oman position valintaa kertomuksessa vaikuttaa henkilön kokemus omasta vastuustaan tapahtumissa sekä asian kulttuurinen arvostus. Mikäli asiaa ei kulttuurisesti arvosteta tai se nähdään kielteisenä, voi kertoja häivyttää omaa osallisuuttaan tai jättää sen kokonaan kertomatta. Kulttuurisesti ihailtavan toiminnan korostaminen on myös kertojan valittavissa. (Pöysä 2009, 331.) Retoristen valintojen avulla kertoja voi muodostaa itselleen erilaisia toimija-positioita tilanteiden mukaan. Kertomuksen eri versioiden vertailu voikin toimia merkittävänä menetelmänä kertojan identiteetin eri puolien selvittämiseen. (Pöysä 2010, 169.)

Pöysä (2010) viittaa Bambergin (1997, 336–337; 2004, 358–359), joka jakaa narratiivisen itsensä positioinnin kolmeen eri tasoon. Ensimmäinen taso viittaa kertojaan kertomuksen toimijana suhteessa toisiin kertomuksen toimijoihin. Toinen taso kuvastaa kertojan positioitumista suhteessa kuulijoihin. Kolmannella tasolla, jolle muut tasot ovat alisteisia, voidaan arvioida kertojan rakentavan omaa identiteettiään suhteessa laajempiin kulttuurisiin merkityksiin. (Pöysä 2010, 169.) Bamberg pitää kertojaa aktiivisena toimijana, joka muokkaa itsenäisesti omia ja toisten positioita aikaisempien kokemusten pohjalta. Kertomukset ovat positioiden muokkaamisen ja

toimijuuden tuottamisen keinoja. (Pöysä 2009, 320.) Pöysä (2010, 169–170) viittaa Fludernikin (2009, 90), jonka mukaan kertovan minän ja kerrotun minän välillä voi ilmetä ristiriitaisuuksia. Kerrottu minä on tilanteisesti tuotettu, jolloin eri tilannetekijät vaikuttavat siihen, mitä kertomuksella halutaan tuoda julki. (Pöysä 2010, 170).

Positioiden analysoinnin kautta on Pöysän (2010) mukaan mahdollista ilmentää yhteisön jäsenten välistä keskinäistä neuvottelua asemista. Näihin neuvotteluihin ja jäsenten positioitumiseen harvoin kiinnitetään huomioita. Yhteisön ulkopuolisen tahon, kuten haastattelijan, esittämät kysymykset voivat ilmentää yhteisössä vallitsevan positioiden järjestelmän sekä mahdollisesti jopa johtaa asemien luonnollisen olemassaolon kyseenalaistamiseen. (Pöysä 2010, 173–174.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelen, kuinka lastentarhanopettajat positioivat itsensä varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä. Positiointianalyysin avulla pyrin löytämään tutkimusaineistosta lastentarhanopettajien itselleen antamia erilaisia positioita sekä millaisia positioita työyhteisö ja -ympäristö heille antavat.

3.6.3 Analyysin eteneminen

Tutkimusaineiston narratiivisen analyysin ensimmäinen vaihe oli nauhoitettujen haastatteluaineistojen muuttaminen litteroiden kirjalliseen muotoon. Hirsjärvi (2009a, 222) toteaa, että nauhoitettujen aineistojen saattaminen sanalliseen muotoon on tarkoituksenmukaista laadullisessa tutkimuksessa suorien päätelmien tekemisen sijasta. Tutkimuksessani käytettävä aineisto on osa isompaa tutkimus- ja kehittämishanketta, jonka vuoksi osa tutkimusaineistosta oli jo valmiiksi litteroitu. Yksilöhaastatteluista kaksi oli valmiiksi litteroituja sekä toinen focus group haastatteluista. Litteroitua aineistoa oli yhteensä 99 sivua.

Litteroinnin valmistuttua aloitin aineistoon tutustumisen lukemalla läpi kirjalliseen muotoon muutettuja haastatteluja. Hännisen (2015, 174) mukaan narratiivisen aineiston analyysi on tärkeää aloittaa avoimella lukemisella. Aineiston perinpohjainen tunteminen on analyysin edellytys (Eskola & Suoranta 1998, 151; Hirsjärvi & Hurme 2000, 143).

Aineiston tultua tutuksi alkoi aineiston käsittely narratiivisen juonianalyysin avulla. Jatkoisin aineiston lukemista alleviivaamalla teksteistä kiinnostavia ja merkityksellisiä kohtia, jotka kuvasivat lastentarhanopettajien työidentiteettiä ja vastasivat ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni. Ryhmähaastatteluja lukiessani erotin lastentarhanopettajat toisistaan alleviivaamalla värein

heidän puheenvuoronsa hahmottaakseni aineistosta puhujat paremmin. Tämän jälkeen tein taulukon haastatelluista lastentarhanopettajista, jossa jokainen lastentarhanopettaja oli eritelty omaan sarakkeeseen. Aloin täyttämään taulukkoa poimimalla suoria lainauksia litteroidusta haastattelutekstistä eritellen vastaukset sarakkeisiin sen mukaan kenen lastentarhanopettajan vastaus oli kyseessä. Näin sain jäsenneltyä ja järjestettyä haastattelut. Tämä auttoi minua hahmottamaan ja erottamaan lastentarhanopettajat toisistaan. Eskola ja Suoranta (1998, 150) toteavat aineiston järjestämisen kuuluvan analyysin alkuvaiheeseen.

Taulukoinnin jälkeen jatkoin aineistoon tutustumista lukemalla litteroitua aineistoa edelleen läpi. Pidin tässä kohtaa vielä kaikki lastentarhanopettajat mukana tutkimuksessa, vaikka taulukoinnin avulla jo näki eroja vastausten laajuudessa sekä mahdollisuuksissa muodostaa narratiiveja. Jatkoin narratiivista juonianalyysia jäsentelemällä taulukoituja vastauksia nimeämällä niiden ilmentäviä asioita ja tapahtumia lastentarhanopettajan työssä haastattelukysymysten ja teemojen mukaisesti. Vastausten otsikointi haastattelukysymysten teemojen kautta esimerkiksi ”päätyminen lastentarhanopettajaksi”, ”työn muuttuminen” tai ”työn vastuut” auttoivat aineistoon tutustumisessa sekä myöhemmin tarinoiden muodostamisessa juonianalyysin avulla. Haastattelun teemat ja kysymykset muodostavat eräänlaisen aineiston jäsennyksen (Eskola & Suoranta 1998, 151).

Tässä kohtaa aineisto tuntui kuitenkin vielä hyvin laajalta ja vaikealta hahmottaa, jonka vuoksi päätin taulukoida haastatellut lastentarhanopettajat vielä kerran. Tutkimuksen kannalta merkityksellisiksi valikoitujen poimintojen pohjalta taulukoin lastentarhanopettajat kirjoittaen jokaisen esittämät pääkohdat lyhyesti (LIITE 1.). Tämän pohjalta pystyin valitsemaan lastentarhanopettajista viisi, joiden haastatteluvastauksista aloin muotoilemaan narratiiveja. Päädyin valitsemaan nämä viisi lastentarhanopettajaa, sillä heidän tarinansa poikkesivat toisistaan sekä ilmensivät erilaisia asioita lastentarhanopettajan työidentiteetin muotoutumisesta. Valintaani ohjasi myös se, että kaikkien lastentarhanopettajien haastatteluvastauksista ei ollut mahdollista muodostaa narratiiveja vastausten niukkuuden vuoksi.

Muodostin haastatteluiden pohjalta viisi narratiivia, joista jokainen on yhden lastentarhanopettajan henkilökohtainen, haastattelun pohjalta kirjoitettu, tarina. Minulla oli käytössäni myös kirjallista tutkimusaineistoa, jota oli kerätty osalta lastentarhanopettajista. Kolmeen aineistoni tarinaan on liitetty swot -analyysin avulla tuotettuja vastauksia, jotka kuvaavat lastentarhanopettajan työidentiteetin muotoutumista. Tutkittavien anonymiteetin säilyttämiseksi jätän mainitsematta, mistä tarinoista on kyse.

Muodostin narratiivit käyttämällä suoria lainauksia haastatteluista. Kuitenkin pystyäkseen muodostamaan haastatteluvastauksista eheän, juonellisen ja seurattavan tarinan, jouduin käyttämään sitaattien tukena täytesanoja selvittääkseni, mistä tarina kertoo. Narratiiveja muodostaessani jouduin editoimaan haastateltavien vastauksia poistamalla ylimääräisiä sanoja ja toistoa. Sanan poistamista lauseessa olen kuvannut kolmella pisteellä. Editoinnin avulla sain muodostettua narratiiveista helpommin luettavia ja lastentarhanopettajien sanomiset selkeämmin esille. Olen myös merkinnyt hakasulkeisiin kohdat, jotka minun on kertojien anonymiteetin säilymisen vuoksi pitänyt jättää pois tarinasta. Alla esimerkki täytesanojen, sitaattien ja editoinnin merkitsemisestä:

Valmistumisen jälkeen "oon sitten opiskellu, tai mää tykkään opiskella... . Sitten mää opiskelin ... [kertoo opinnoistaan]. Et jotenki mulla aina pitää olla jotain sellasta viritteillä, itsensä kehittämistä. Ja sitten sieltä kuitenkin vaikka ihan omaks iloks opiskelee tai tekee joitakin ..., niin sit kuitenkin siitä huomaa että siitä saa ... tänne töihinsä jotain uusia näkökulmia. (Saana)

Narratiivisen juonianalyysin kautta lastentarhanopettajien kertomuksista rakentui viisi identiteettitarinaa. Käytän tarinoista nimitystä identiteettitarina kuvatakseni tarinan juonta, joka käsittelee lastentarhanopettajien työidentiteetin muotoutumista. Identiteettitarinoiden laadintaa narratiivisella juonianalyysillä ohjasivat valmiin haastatteluaineiston tutkimuskysymysten teemat, joiden laadintaan en tutkijana ole osallistunut. Haastattelukysymysten vaikutuksesta identiteettitarinoiden voidaan todeta sisältävän erilaisia narratiiveja. Kolme identiteettitarinaa sisältää narratiivin lastentarhanopettajaksi päättämisestä, työssä tapahtuneista muutoksista, vahvuuksista lastentarhanopettajana, lastentarhanopettajan työnkuvasta, työn haasteista, lastentarhanopettajan yhteiskunnallisesta statuksesta sekä työn kehittämisestä ja toiveista. Sekä Saanan että Virpin tarinoista puuttuu työssä tapahtuneiden muutosten -narratiivi. Pääpaino tarinoiden muodostamisessa oli haastatteluaineiston esiintuomissa kiinnostavissa yksityiskohdissa ja teemoissa. Näin ollen analyysia voidaan pitää aineistolähtöisenä huomioiden kuitenkin tutkijan etukäteistiedot ja -oletukset tutkimuskohteesta (Eskola & Suoranta 1998, 151–152).

Jokaisesta tarinasta muodostui yksilöllinen kertomus lastentarhanopettajan identiteetin muotoutumisesta. Tarinat mukailivat kertomuksellista rakennetta sisältäen alun, keskikohdan ja lopun. Tarinat alkavat lastentarhanopettajaksi päättämisen narratiivilla:

"Sit mä vaan ajattelin, ... et mä haluan päiväkotiin töihin, että siellähän mä voin sitte ... tehdä semmosta luovaa työtä." (Helvi)

Tarinoiden keskikohta kuvailee lastentarhanopettajien työtä persoonallisella tavalla jokaisessa tarinassa. Tarinan keskikohtaan liittyivät lastentarhanopettajien kuvaukset työstään, vahvuuksistaan, työssä tapahtuneista muutoksista, yhteiskunnallisesta asemasta sekä työn haasteista. Jokaisessa tarinassa lastentarhanopettajat kuvaavat omia kokemuksiaan, jotka ovat vaikuttaneet heidän työhönsä. Tarinat päättyivät kuvaukseen lastentarhanopettajien tulevaisuuden haaveista ja ajatuksista työstään:

Viiden vuoden päästä "haluisin oppia vielä uutta ja tehdä jotain uutta. Jos pääsis jotain uutta kehittään vielä. Viriketoimintaa tai mikskä tämmöstä sanotaan." (Riitta)

Narratiivien tarkastelu positiointi analyysin avulla alkoi, kun narratiivit olivat valmistuneet. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli ilmentää lastentarhanopettajan työidentiteettiä ja sitä minkälaiset tekijät vaikuttavat sen muotoutumiseen. Positiointin avulla tarkoituksena oli selkeyttää ja monipuolistaa käsitystä työidentiteetistä lastentarhanopettajien itsensä antamien positioiden sekä yhteisössä saatujen kautta. Positioita löytyi ja ilmeni tarinasta jo juonianalyysia tehdessäni, mutta varmistuakseni tarinoiden sisältämistä erilaisista positioista, luin läpi valmiita narratiiveja ja alleviivasin tarinoista kohtia, joissa erilaisia positioita ilmeni. Tämä vaati narratiivien lukemista useaan kertaan, jotta positiot tulivat tarinoista esiin:

"Niin mää ainakin ...mietin sitä, et joku voi sit sanoo mulle, että sää oot nii hidas mut mää aattelin, että minähän en täälä rupee kiirehtiin ..." (Ansa)

Roolini tiimissä on olla "tavallaan sellanen hyvän tiimihengen luoja" (Virpi)

Suunnittelu on ..." joka vuosi semmonen asia mikä täytyy tavallaan pitää puolensa, ...et mulle kuuluu se ja ... mun tarvii pitää se ..." (Helvi)

"Mä en oo oikeestaan koko elämäni aikana ... vakavasti ajatellut mitään muuta työtä... siksi, se on joku lapsuuden haave" (Riitta)

"Mulla on paljon ideoita. Se on ehkä se mitä, multa opettajana myös odotetaan." (Saana)

Tutkimuskysymysten pohjalta Identiteettitarinoista muotoutui viisi erilaista identiteettityyppiä. Identiteettityyppien rakentumista ohjasivat tarinoiden tapahtumat ja lastentarhanopettajien antamat kuvaukset ja ilmaukset työstään sekä positiot. Lastentarhanopettajien identiteettityypit nimesin seuraavalla tavalla: työnkuvaansa puolustava Helvi, tiiminvetäjä Virpi, ristiriitainen Saana, pedagoginen kutsumuslastentarhanopettaja Riitta sekä yhteiskuntakriittinen Ansa. Nämä identiteettityypit esitellään luvussa tarinoiden tulkintaa.

4 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Tutkimukseni selvitti, minkälaisia kertomuksia lastentarhanopettajat kertovat oman työidentiteettinsä muotoutumisesta sekä millaisia positioita lastentarhanopettajilla on varhaiskasvatuksen kontekstissa. Alkuperäisestä tutkimusaineistosta valikoitui viiden lastentarhanopettajan tarinat tutkimukseni kohteeksi, mitkä tulen esittelemään tässä luvussa.

4.1 Narratiivit lastentarhanopettajien työidentiteetistä

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni selvitti millaisia narratiiveja lastentarhanopettajat kertovat oman työidentiteettinsä muotoutumisesta. Esittelen seuraavaksi narratiivisen juonianalyysin avulla muodostetut lastentarhanopettajien identiteettitarinat. Jokainen tarina on yksilöllinen kuvaus lastentarhanopettajuudesta, minkä vuoksi esittelen jokaisen tarinan erikseen omana kappaleenaan. Jokainen juonianalyysin avulla muodostettu identiteettitarina on liitetty tähän lukuun, jonka jälkeen tarkastelen tarinoita niiden sisältämien juoninarratiivien kautta, jotka olen esitellyt edellisessä luvussa. Analyysin valmistuttua osa tarinoista oli pituudeltaan jopa kolme sivua. Tutkimuksessani esitän tarinat tiivistetysti. Käsittelen kuitenkin tarinoita tässä luvussa alkuperäistarinoiden mukaisesti ja ilmaisten, mikäli kohta ei esiinny tiivistetyssä tarinassa. Lopuksi olen havainnollistanut lastentarhanopettajien työidentiteetin narratiivista rakentumista taulukolla (TAULUKKO 1.).

4.1.1 Helvin tarina

Minun tieni lastentarhanopettajaksi alkoi siten, että ”... mää olin jollakinlailla taiteellinen. Sit mä mietin, että mä haluun jollekin luovalle alalle Sit mä vaan ajattelin, ... et mä haluun päiväkotiin töihin, että siellähän mä voin sitte ... tehdä semmosta luovaa työtä. Päiväkotielämästä mulla ei ollu mitään ... kokemuksia.... oikeestaan mä haen ja katotaan että ... pääsenkö. ... ja näin se sitte kävi.”

”Sillon ku mää alotin niin siinä päiväkodissa oli päiväkotiapulaiset elikkä ei tarvinnu miettiä ..., et mikä ommun työnkuva ... et kyllä ne oli ... hirveen selkeet opettajat teki tosi paljonpalavereja ja päiväkotiapulaiset sitten hoiti sitä ryhmää. ... sillon... oikeesti oltiin enempi irti siitä ryhmästä. ... ja olihan meitä kaks lastentarhanopettajaa sillon samassa ryhmässä” Yhteistyö vanhempien kanssa on

muuttunut. ”...ehkä se o jossain kohtaa... sellasta, että ... ehkä me sit saneltiin niille vanhemmille, mitä pitäis harjotella Nyt se on mummielestä enempi sellasta, että mietitään ... mitä me aikuiset voidaan täällä päiväkodissa tehdä tän sun lapses hyväksi.”

Minun arki lastentarhanopettajana koostuu ”hyvin pitkälle siitä ryhmässä olemisesta, että ollaan niitte lasten kanssa kaikissa tilanteissa mukana Sitte suunnittelutyöstä tietenki, mikä o vähä sillai pirstaleista, ... että semmosta yhtenäistä pitkää suunnitteluaikaa hyvin harvon pystytään järjestään. ” On myös tehtäviä, jotka ei kuulu mielestäni opettajalla. Talon muiden opettajien kanssa tulee käytyä ”... semmosia lyhyitä keskusteluja Tällasia opettajien niinko ammatillisia palavereita on Et se on kyllä aika vähästä, et kyl sit kun ne suunnitteluajakin on jokasella opettajalla vähän eri aikaan... .”

Roolini kasvattajatiimissä on olla ”se joka tavallaan pitää sitä kokonaisuutta kasassa ja hallinnassa. Mun tehtävä on just havainnoida, ... minkälaista hoitoo ja huolenpitoa ne tarvii, minkälaista toimintaa ne tarvii seppäpäivän aikana mitä asioita niitten ois hyvä opetella”

”Mä oon suunnitelmallinen, pedagoginen, avarakatseinen ja lasta kunnioittava. ”Minua työssä ohjaa ajatus, ” että se laps on semmonen aktiivinen tutkija... että ...sitä piirrettä lapsessa tarvii tukea... .Oikeestaan kaikki lähtee siitä ...lapsi, se ryhmä, on se minkä ympärille sitä työtä tehdään. Ja sitten ... et tietäis oman työtehtävänsä ja tietäis, mitä mää odotan heiltä ja mää tietäisin, et he odottaa minulta. Eli olis sellanen selkee työnjako”

”Must tuntuu, että mää pystyn aika hyvin vastaan työn vastuihin ja velvollisuuksiin koska mulla on niin pitkä työkokemus. Ja et kuitenki mä oon ollu aina niinku valmis opetteleen ja oppimaan uutta. Mutta sitte taas semmone joka just valmistuu kellä ei ole olemassa sitä työkalupakkia ni on varmasti aika hankalaa. Ja et varmaan sen takia moni ei sitte jääkään alalle, koska kokee että ...ei pysty eikä riitä. niin kyllähän se tua sitte semmosia paineita ja isot ryhmäkoot ja sijaisten puute.”

Haasteellista opettajan työssä on ”tommoset käytännön asiat esimerkiks et kun on kiva pienryhmissä toimia ... mut miten sä toimit pienryhmässä sillon iltapäivällä”. Myös koulun kanssa tehtävä työ asettaa haasteita työlle, sillä kokemuksen mukaan ” ... koulun puolella opettajat on aika tarkkoja siitä omasta ... työajastansa ja heill on ... hyvin tarkka se tehtävänkuvasta ja he uskaltaa sanoa ei. Lähinnä ... must tuntuu, et kyl me ehkä enempi tiedetään, mitä koulumaailmassa tapahtuu mutta ... välttämättä ne ekaluokan opettajat ei o tienny ... mitä kaikkee eskarissa esimerkiks tehdään”

Olen kaivannut johtajan tukea ”ainaki jossain kohtaa sillon kun ... näitä ammatillisia identiteettejä... mietittii ja ... tuli semmosia päällekkäisiä työtehtäviä. Niin sillon kyl ... joku suunnitteluajan tarpeellisuus” Suunnittelu on ...” joka vuosi semmonen asia mikä täytyy tavallaan pitää puolensa, ...et mulle kuuluu se ja ... mun tarvii pitää se ... nii sitte ois kaivannu sitä apua et ihan oikeesti se johtaja pitäis hualen et jokainen sen pitää sen suunnitteluajansa koska si siitä me ensimmäisenä luovutaan jos joku puuttuu... .”

”Me ollaan vähän semmonen unohdettu ammattiryhmä.” Yhteiskunnallisesti mä haluaisin ajatella, että lastentarhanopettajan status ”on tärkeä mutta jos ajatellaan, että ... kokoajan lisääntyy ne ei-koulutetut ihmiset ja ne ammatilliset vaatimukset pienenee..... Mehän tehään niin tärkeitä työtä, mutta ehkä kaikki ei sitä osaa ... noi päättäjät ... ajatella sitä sillälailla ...” Verrattuna luokanopettajan statukseen ”niin onhan se niinkun heikompi. Ja lastentarhanopettajan työssäki ... tuntee kyllä sen, et ootko sä esikoulun opettaja vai ... pienempien ryhmässä. Vaikka ihan samalla koulutuksella mennään.” Itselläni lastentarhanopettajan statusta vahvistaa ”ainakin se, että mullon hyvä ammatillinen tietämys.... semmonen vahva identiteetti ja asiantuntijuus siitä mun työstä. Ja ... myös se, että mä tiedän sitte taas, että mikä on lastenhoitajan työnsisältö.”

Itse kehittäisin omaa ajankäyttöäni, jotta löytyisi ”aikaa lapsiryhmän ulkopuolella tapahtuvalle työlle. Toivois, että ... alalle tulis työkavereita. ... et sit ku he tulee et heillois ... realistiset odotukset siitä työstä. Et koska toi on niin kiva ja antosa työ, mut et jos odotukset on jotai ihan muuta kun ne sit oikeesti on niin se kyl sitte käy niille nuorille tytöille raskaaksi.”

Helvin tarina saa alkunsa kuvauksesta, kuinka hänestä tuli lastentarhanopettaja. Helvin päätyminen lastentarhanopettajaksi oli seurausta hänen halustaan työskennellä ammatissa, missä saa hyödyntää luovuuttaan.

Helvin identiteettitarina rakentuu työn muutosten kuvaamisen kautta. Helvin narratiivissa työn muutosta kuvataan vertaamalla lastentarhanopettajan työn sisältöjä aikaisempaan. Helvi

kuvaa muutosta henkilöstörakenteen ja työnkuvien muutosten kautta. Helvi kuvaa varhaiskasvattajien työnkuvien olleen aikaisemmin selkeät, ryhmän ulkopuoliselle työlle olleen enemmän aikaa ja ryhmässä työskennelleen kaksi lastentarhanopettajaa.

Muutos -narratiivissa Helvi kertoo yhteistyön vanhempien kanssa muuttuneen. Tiivistetyssä tarinassa ei tule ilmi, mutta Helvi kuvaa myös iän ja kokemuksen tuoneen hänelle varmuutta varmuutta yhteistyön toteuttamiseen. Helvi kuvaa vanhempien kanssa yhteistyön olleen aikaisemmin päiväkodista lähtöisin olevaa sanelua, mutta nykyään yhteistyössä korostuu kumppanuus.

Helvin identiteettitarina jatkuu kertomuksella hänen työstään lastentarhanopettajana. Helvi kuvaa tarinassaan arkensa lastentarhanopettajana koostuvan lapsiryhmän kanssa toimimisesta arjen eri tilanteissa. Työhön kuuluu myös paljon palavereja, joka tuli ilmi alkuperäisessä tarinassa sekä suunnittelutyötä. Helvi kuitenkin kokee yhteinäisen suunnitteluajan järjestämisen olevan arjessa haastavaa. Helvi kuvaa alkuperäisessä tarinassa tehtäviinsä kuuluvan kirjaamista ja hän kokee näiden dokumenttien palvelevan työtä. Helvi kokee, että hänen lastentarhanopettajan työkuvaan kuuluu tehtäviä, jotka eivät kuulu lastentarhanopettajan työhön. Näistä hän antoi esimerkkinä ruokatilausten teon, iltapäivystyksen, jolloin hän on aamusta pois lapsiryhmästä sekä siivoamisen, jotka eivät näy tiivistetyssä tarinassa.

Helvi kertoo työhönsä liittyvän lastentarhanopettajien välisiä ammatillisia keskusteluja, joiden hän kuvaa alkuperäisessä tarinassa keskittyvän arjessa tapahtuviin lyhyisiin kohtaamisiin ja keskusteluihin esimerkiksi ulkoilun aikaan. Päiväkodissa järjestetään lastentarhanopettajien ammatillisia palavereja, joissa keskustellaan pedagogisista asioista. Helvi kuitenkin kokee keskusteluiden olevan vähäisiä. Hän myös tuo alkuperäisessä tarinassa esille lastentarhanopettajien pitävän suunnitteluaikojaan eriaikoihin, jolloin aika käytetään oman ryhmän asioiden hoitamiseen, sen sijaan että lastentarhanopettajat suunnittelisivat yhdessä.

Lastentarhanopettajan rooli kasvattajatiimissä on pitää kokonaisuus kasassa ja hallinnassa. Helvi kuvaa hänen tehtävänsä olevan havainnoida yksittäisen lapsen ja lapsiryhmän tarpeita hoidon, huolehpidon, toiminnan ja oppimisen kannalta sekä toimia havaintojensa pohjalta. Myös lasten tuen tarpeiden huomioiminen toiminnassa yleisen ja erityisen tuen kannalta kuuluu lastentarhanopettajien tehtäviin. Samoin yhteistyö erityisopettajan kanssa on Helvin mukaan lastentarhanopettajan tehtävä, mikä tiivistetyssä tarinassa ei tule ilmi.

Vahvuudet lastentarhanopettajana -narratiivi oli löydettävissä Helvin identiteettitarinasta. Helvi kuvaa itseään lastentarhanopettajana suunnitelmalliseksi, pedagogiseksi, avarakatseiseksi

sekä lasta kunnioittavaksi. Helvin kuvaa näkemystään lapsesta aktiivisena tutkijana, mitä piirettä arjessa pitäisi pystyä tukemaan. Helvi myös ajattelee, että lapsi ja lapsiryhmä ovat syy, minkä hyväksi työtä tehdään. Tiivistetyssä tarinassa tämä ei ilmene, mutta Helvi kuvaa vahvuudekseen kyvyn kohdata lapsia, kuunnella ja olla läsnä. Helvi pitää tärkeänä, että jokainen ryhmän kasvattaja tietäisi omat työtehtävänsä, sekä odotukset mitä he odottavat toinen toisiltaan työntekijänä ja tiimikaverina. Helvi pitää selkeää työnjakoa tärkeänä, vaikka osa tehtävistä onkin arjessa yhteisiä ja samoja, mikä ei ilmene tiivistetyssä tarinassa.

Vahvuudet lastentarhanopettajana -narratiivissa Helvi kertoo pystyvänsä vastaamaan lastentarhanopettajan vastuisiin ja velvollisuuksiin pitkän työkokemuksensa ansiosta. Myös hänen valmius opetella ja oppia uutta ovat edesauttaneet siinä, että hän pystyy vastaamaan näihin. Helvi kuitenkin tuo tarinassaan esille huolen vasta valmistuneista lastentarhanopettajista, joilta puuttuu kokemuksen kartuttama ammattitaito. Heille työn vastuisiin ja velvollisuuksiin vastaaminen voi olla haasteellisempaa, joka voi johtaa alan vaihtamiseen. Tähän syynä Helvi pitää kokemusta riittämättömyydestä. Alkuperäisessä tarinassa Helvi kuvaa syyksi epäselvyydet kasvattajatiimin työnkuissa sekä suunnitteluajan rajallisuuden. Kokemus siitä, ettei pysty suunnittelemaan omaa työtänsä luo paineita samoin kuin kasvavat ryhmäkoot ja sijaisten puute. Tiivistetyssä tarinassa ei näy, mutta Helvi pitää haasteena omassa työssään ryhmäkokojen kasvamista, jonka myötä jää vähemmän aikaa tiimin yhteiselle keskustelulle, suunnittelulle sekä tiedonhankinnalle.

Helvin työhön liittyy myös haasteita, joita hän kuvaa identiteettitarinassaan. Haasteeksi lastentarhanopettajan työssä Helvi kuvaa pedagogisten toimintamallien ylläpitämisen koko päivän ajan työssä. Helvi pitää ongelmallisena pienryhmätoiminnan jatkamista iltapäivällä. Myös koulun kanssa tehtävän yhteistyön Helvi kokee haasteellisena, vaikka hän ei tällä hetkellä työskentele esiopetuksessa. Helvi kuvaa luokanopettajien olevan tarkkoja omasta työajasta, tehtäväkuvasta sekä heillä olevan rohkeutta sanoa ei asioihin. Helvillä on kokemus, että päiväkodissa ja esiopetuksessa ollaan paremmin tietoisia koulun arjesta kuin taas koulun puolella varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen sisällöistä ja päämääristä.

Helvi on kaivannut johtajan tukea työhönsä ja työtehtävien puolustamiseen. Helvi kuvaa lastentarhanopettajien suunnitteluajan olevan asia, jota joutuu perustelemaan ja puolustamaan. Helvi kuvaa suunnitteluajasta luovuttavan henkilöstöpuutteiden paikkaamiseksi. Tähän Helvi kaipaakin johtajan tukea, jotta lastentarhanopettajat voisivat pitää suunnitteluajansa.

Lastentarhanopettajan yhteiskunnallinen status -narratiivissa Helvin toteaa lastentarhanopettajaliittoon voivan huolehtia paremmin lastentarhanopettajien asioista, mikä ei

ilmene tiivistetyssä tarinassa ja hän kuvaakin lastentarhanopettajia unohdetuksi ammattiryhmäksi. Hän haluaa ajatella, että yhteiskunnallisesti lastentarhanopettajan status on tärkeä, mutta siitä huolimatta varhaiskasvatuksen kentällä kouluttamattomat ihmiset lisääntyvät sekä ammatilliset vaatimukset pienenevät. Helvi kokee tekevänsä tärkeää työtä, mutta päättäjiltä puuttuvan tietämys varhaiskasvatuksen kentällä toimivien ammattilaisten koulutusten ja osaamisten eroista, jota hän kuvaa alkuperäisessä tarinassa. Verrattuna luokanopettajan statukseen, lastentarhanopettajan status on heikompi. Helvi toteaa tämän ilmenevän lastentarhanopettajan työssä, sillä esiopetuksessa opettajan status on korkeampi kuin pienempien lasten ryhmässä. Tiivistetyssä tarinassa ei ilmene Helvin kokemus alle 3-vuotiaiden ryhmässä lastentarhanopettajan pienemmästä statuksesta, johtuen siitä, että työhön sisältyy paljon perushoitoa, jolloin ajatellaan ammatillisuuden menevän hukkaan. Helvi on tätä ajattelu vastaan alkuperäisessä narratiivissa. Helvi kuvaa omaa lastentarhanopettajan statusta vahvistavan hyvä ammatillinen tietämys sekä vahva lastentarhanopettajan identiteetti ja asiantuntemus työstä. Hän myös tuntee lastenhoitajien työnsisällön, mikä myös vahvistaa hänen statustaan.

Työnsä kehittämis -narratiivissa Helvi kuvaa kehittämiskohteeksi työssään tiimin välistä tiedonkulua sekä toiminnan suunnittelua. Hän toteaa, että hänen itsensä tulee opetella vastuun jakamista paremmin työssä. Nämä eivät ilmene tiivistetyssä tarinassa. Myös kehittämiskohteena hän pitää parempaa ajankäyttöä, jotta aikaa löytyisi myös lapsiryhmän ulkopuolella tapahtuvalle työlle. Tarinansa lopuksi Helvi toivoisi alalle lisää kandidaatin tutkinnon saaneita lastentarhanopettajia, mikä ei tiivistelmässä ilmene. Hän kuitenkin toivoisi, että näillä lastentarhanopettajilla olisi realistiset odotukset työstä. Helvi toteaa lastentarhanopettajan työn olevan kivaa ja antoisaa, mutta vääränlaiset odotukset työstä voivat käydä nuorelle opettajalle raskaaksi.

4.1.2 Virpin tarina

Olen koulutukseltani sosionomi ja ollut koulutusnimikkeellä töissä päiväkodissa muutaman vuoden. Toimin ”ryhmässä lastentarhanopettajana ja tietenkin pedagoginen suunnitteluvastuu on minulla ... ja suunnittelen isommat tämmöset linjaukset meidän toiminnasta. Tavallaan se, et ne pedagogiset jutut, mitä ton ikäiset lapset tarvitsee, että ne tulee toteutetuksi niissä toiminnoissa. Sitten taas eli et, mä haen sen tiedon sieltä ja mä tuon sen siihen mitä ”tiiminjäsenten ”pitää suunnitella. Ja tota vastaan tietenkin, että vasukeskustelut tulevat pidettyä ja tämmöset, mutta niitäkin me pidetään kaikki...” Me tiiminä ”tosi tasapuolisesti ... vastataan” toiminnasta. ”Mä tykkään siitä, että kaikki tekee. Ei niin, että opettaja on vaan se joka suunnittelee ja toteuttaa. Me tehdään ... käytännössä kaikki kaikkee. En ole se opettaja, joka ei pyyhi pöytiä vaan, että se on sen työvuoron mukaan. Ja ihan sama mikä sun koulutus on, sä teet ne hommat silloin kun se on sun vuoros.”

"Mutta ... mulla on tällä hetkellä aivan ihana tiimi, että me siellä yhdessä toteutetaan sitä toimintaan. On kyllä aivan ihana tehdä töitä tossa tiimissä. ... meillä on jotenkin kaikilla kauheen samanlainen katsontakanta ... kasvatukseen ja näihin arkisiin toimintoihin." Roolini tiimissä on olla "tavallaan sellanen hyvän tiimihengen luoja" ja se on myös vahvuuteni samoin kuin sosiaalisuus, avoimuus ja yhteisestä hyvästä välittäminen "Me puhutaan paljon semmosia arkisia asioita. Jotenkin musta tuntuu, et se auttaa tiimin toimintaa siinä, ettei se olis vaan et no tolla oli kakat housussa. Jotakin muutakin tuodaan siihen, niin silloin me ollaan ... läheisempiä."

Ammatillisuus, mitä minulta vaaditaan työskennellessä vanhempien, on mielestäni "se semmonen keskusteluyhteyden saaminen." Koen, että se on vahvuuteni, "että osaan jutella vanhempien kanssa. Me porukalla aina ... mietitään, et mitenäs tälle perheelle ilmoitetaan tästä asiasta. Tottakai kaikille on helppoa puhua niistä positiivisista asioista, mut sit nää vaikeet asiat. Haluankin kehittyä ... erityisesti vaikeiden asioiden esilleotossa."

Meidän talon lastentarhanopettajilla ei ole varsinaista omaa toimintaa. "Meillä on tosi ... hyvä ilmapiiri täällä koko talossa, et me kyllä jutellaan ... jonkun verran ... siitä varsinaisesta opettajan roolista." En mä erityisesti ole kaivannut yhteistä toimintaa. "Kyllä se tossa tulee. Täällä voi koska vaan mennä nykäseen ketä vaan hihasta, et jutellaanko, vaihdatko mun kaa muutaman sanan."

"En mä kyllä sillain koe ristiriitaa opettajan roolissa. "Toki välillä sitä just miettii, joutuu hakeen sitä, kun on se opettaja ja niin se kun ... me tehdään niin tasaväkisesti ja mulle kuuluu suunnitteluaikaa ... et mikä se mun paikka Mä en halua, että mä olisin korkeammalla, kun he ovat, mutta tietyllä tapaa ... sen ammattini puolesta mun olis pakko pikkasen kuitenkin... . Siinä tulee itellä vähän se ristiriita, et pitäiskö mun tehdä vielä jotain enemmän, jotta mä olisin ansainnut sen mun korkeamman palkkani... ."

Mähän oon täällä vastuupettajana tässä päiväkodissa. Mun tehtäviä on "kaikki nää kirjalliset tiedotteet ... ja sitten tota ... lomalistoja tehdä.... Jos on meiltä johtaja poissa töistä niin silloin minä otan vastuun niistä sijaisjärjestelyistä ... tää vastuupettajan homma niin se aiheuttaa mulle välillä semmosta, kun pitäis pystyä irtautumaan siitä ryhmästä, mut sit kun en halua, että se on pois heidän selkänahastaan. Ja se on aika vaikeeta mulle välillä niin ku päästä sieltä irtoon, vaikka he antavat tilaa siihen kyllä. Se on ristiriita mun päässäni."

"Omalle ammatilliselle kehitymiselle luo uhkia "sijaisten puute aiheuttaa kiirettä", jolloin "ei voi panostaa omaan lapsiryhmään ja tiimiin jos pitää.. olla toisella osastolla jatkuvasti apuna." Silloin "tiimipalaverit jää pitämättä." "Myös" säästöt" näkyvät" jatkokoulutuksen puutteena". Voisin kehittää suunnitelmallisuutta, "siksi esimerkiksi" tiimipalaverit pitäisi saada säännöllisiksi."

Osaamistani haluaisin kehittää " ehdottomasti noi erityispuolen jutut on semmosia, missä aina ... tulee se vastaan etten tiedä. Me ollaan ... törmätty siihen ..., et me ... nähdään, että lapsessa on jotain ja sit me ollaan saatu hirveesti tuolta muualta tavallaan... no esim puhetrapiaista, että ei mitään hätää.. Me ollaan, silleen että häh? Tulee itselle semmonen, et eiks me osata ja eiks me nähdä? Et tavallaan siinä tulee avuttomuuden tunne, et nyt pitäis saada jotain enemmän kättä pidempää tähän hommaan"

Opettajan statuksen "täytyy olla tietyllä tapaa erilainenkin" verrattuna lastenhoitajan. " Mun mielestä opettajan täytyy ottaa vastuu siitä tiimistänsä, että se toimii.. Ja sit tavallaan se semmonen kasvatuskumppanuuden vieminen ja tavallaan osoittaa sinnepäin ja ottaa ne perheetkin mukaan siihen. Se ... vaihtelee ryhmän mukaan hyvinkin paljon, mikä se opettajan rooli siinä on, koska se lasten ikä vaikuttaa siihen, miten se muotoutuu ja mitä siellä tehdään ja toimitaan Mutta sen opettajan vastuulla täytyy olla " tiimin toiminta. "Et se ei oo vaan se pedagoginen vastuu niistä lapsista, koska se lasten hyvinvointi on hyvin pilkkalti kiinni myös siitä, että se aikuisten homma toimii."

Virpi kertoo tarinansa alussa koulutustaustastaan ja työvuosistaan, jonka jälkeen identiteettitarina jatkuu narratiivilla lastentarhanopettajan työnkuvasta. Virpin ryhmässä moniammatillinen kasvattajatiimi toteuttaa yhdessä ryhmän toimintaa. Virpi kokee omaksi vastuuksi ja erityisosaamiseksi vastaamisen pedagogiikan suunnittelusta. Hän sanallistaa tämän tarkoittavan isompien linjauksien suunnittelua lapsiryhmän toiminnassa ja huolehtimista siitä, että toiminta on lasten ikätasonmukaista. Lastentarhanopettajana hän myös tuo tiimiinsä tietoa, jonka pohjalta muut tiimin jäsenet pystyvät suunnittelemaan toimintaa. Lastentarhanopettaja myös huolehtii,

että varhaiskasvatuskeskustelut tulevat pidetyksi, mutta kaikki tiimin jäsenet pitävät niitä. Virpin tarinassa kaikki kasvattajatiimin jäsenet vastaavat toiminnasta tasapuolisesti. Työtehtävien jakautumiseen ei vaikuta koulutustaustan tuoma erityisosaaminen, vaan työtehtävät jaetaan työvuorojen mukaisesti. Virpi toteaa pitävänsä siitä, että kaikki tiimin jäsenet toteuttavat ja suunnittelevat toimintaa.

Lastentarhanopettajien vahvuudet -narratiivi kuvaa Virpin identiteettitarinassa tiimissä vallitsevaa hyvää ilmapiiriä. Virpi kuvaa tiimin vahvuudeksi samanlaiset näkemykset arjesta ja kasvatuksesta sekä toimivan vuorovaikutuksen. Omaksi roolikseen tiimissä Virpi kuvaa hyvän tiimihengen luomisen, jonka hän kokee myös omaksi vahvuudekseen. Lastentarhanopettajan kuuluu huolehtia keskusteleavasta ilmapiiristä. Virpin pitää tärkeänä tiiminjäsenten läheisyyttä toisilleen sekä keskustelua muustakin kuin työstä.

Virpi kuvaa tarinassaan keskusteluyhteyden saamisen perheiden kanssa olevan osa lastentarhanopettajan ja lastenhoitajien ammattitaitoa. Hän pitää omana vahvuutenaan kykyä jutella vanhempien kanssa. Virpi kuvaa työhön liittyvän vanhempien kanssa käytävän keskustelun suunnittelua. Hän nostaa tämän myös yhdeksi kehittämiskohteekseen.

Päiväkodissa, missä Virpi työskentelee, ei ole varsinaista lastentarhanopettajien ammattiryhmän toimintaa, jossa keskusteltaisiin lastentarhanopettajuudesta tai pedagogiikasta. Virpi kuvaa ammatillisia ja pedagogisia keskusteluja käytävän pääasiassa arjen tilanteissa ja keskustelut liittyvät arjen toimivuuteen, mikä ei tiivistetystä tarinasta ilmene. Aikaa pedagogiselle keskustelulle ei ole järjestetty erikseen, mutta Virpi toteaa talossa olevan hyvä ilmapiiri, joka mahdollistaa arjessa tämän kaltaiset keskustelut. Virpi ei kokenut erillistä tarvetta pedagogiselle keskustelulle tai päiväkodin lastentarhanopettajien ammatitapaamisille.

Virpin identiteettitarina rakentuu kuvauksille työn haasteista. Virpi kertoo, ettei hän koe ristiriitaa omassa lastentarhaopettajan roolistaan. Hän kuitenkin kertoo miettivänsä, kuinka hän asemoituu tiimissä lastentarhanopettajana ja pitäisikö hänen tehdä jotain vielä enemmän ansaitakseen korkeamman palkkansa tiimin tasapuolisessa työkuultuurissa. Myös vastuuopettajan työnkuva aiheuttaa Virpille huonoa omatuntoa, sillä sen myötä hän joutuu olemaan pois ryhmästä. Hän kuitenkin kokee tiimin ymmärtävän ja hyväksyvän tämän, mutta tämä aiheuttaa hänessä ristiriitoja. Tiivistetystä tarinasta tämä ei ilmene, mutta ristiriidoista huolimatta Virpi kertoo pitävänsä vastuuopettajuudesta, ja erityisesti siitä, että pääsee näkemään varhaiskasvatuksen hallinnollisen puolen toimintaa sekä sen kautta oppia hahmottamaan koko varhaiskasvatusorganisaatiota. Virpi pitää myös siitä, että vastuuopettajuus mahdollistaa hänen

kuulla tulevista päätöksistä ensimmäisten joukossa. Hän kokee vastuupettajuuden tuovan hänen ammatillisuuteen mahdollisuuksia esimerkiksi uusien vastuutehtävien muodossa.

Omalle ammatilliselle kehitymiselle Virpi pitää uhkana sijaisten puutetta sekä säästöjä, joka aiheuttaa kiirettä sekä koulutusten karsimista. Kiire aiheuttaa sen, että omaan lapsiryhmään ja tiimin panostaminen kärsii, kun toisessa ryhmässä ollaan apuna ja tällöin tiimipalaverit jäävät pitämättä. Virpi kokee tarvetta kehittää omaa suunnittelmallisuuttaan, jonka vuoksi hän pitää tärkeänä, että tiimipalaverit pitäisi saada järjestymään säännöllisesti.

Virpin kertomuksessa narratiivi työn kehittämisestä kuvaa erityispuolen osaamisen kehittämistä. Lapsen erityiset tuen tarpeet ovat myös haaste Virpin työssä, sillä eriävät mielipiteet lapsen tuen tarpeesta ulkopuolisten ammattilaisten kanssa ovat saaneet Virpin ja muut tiimin jäsenet epäilemään omaa osaamista ja havainnointikykyä. Tämän takia Virpi kokee tarvitsevansa lisää tietoutta erityisvarhaiskasvatuksesta.

Vaikka Virpi kuvaa tiimissä heidän roolien olevan tasaväkkiset ja heidän toteuttavan toimintaa työvuorojen mukaisesti, hänen mielestään kuitenkin lastentarhanopettajan ja lastenhoitajan roolien on oltava ryhmässä erilaiset. Tätä hän kuvaa lastentarhanopettajan yhteiskunnallinen status- narratiivilla. Vastuissa erottavaksi tekijäksi hän nostaa lastentarhanopettajan vastuun vuorovaikutuksesta ja keskusteluyhteydestä niin tiimin sisällä kuin vanhempien suuntaan. Virpi näkee lastentarhanopettajan roolin vaihtelevan sen mukaan, minkä ikäisiä lapsia ryhmässä on, sillä se vaikuttaa toiminnan luonteeseen. Kuitenkin jokaisessa tiimissä, riippumatta lasten iästä, lastentarhanopettajan vastaa pedagogiikan lisäksi tiimin toiminnasta, sillä lasten hyvinvointiin vaikuttaa se kuinka aikuiset työskentelevät ja heidän yhteistyö toimii.

4.1.3 Saanan tarina

Minun työ lastentarhanopettajana sai alkunsa siitä, että ... määhoidin kotona lapsia. Mä en itseasiassa tiedä, tuli vaan joku semmonen ajatus, että mä en halua ... jäädä kotiin Sitten joskus vaan oli [lehden nimi]lehdessä ilmotus, että lastentarhanopettajaopistoon oli haku. Määhän tilasin sieltä hakupaperit, pääsin pääsykokeisiin ja pääsin sinne opiskelemaan. Totesin, että se on mun juttu ... se lastentarhanopettajaks opiskelu.."

Valmistumisen jälkeen "oon sitten opiskellu, tai määhän tykkään opiskella... . Sitten määhän opiskelin ... [kertoo opinnoistaan]. Et jotenki mulla aina pitää olla jotain sellasta viritteillä, itsensä kehittämistä. Ja sitten sieltä kuitenkin vaikka ihan omaks iloks opiskelee tai tekee joitakin ..., niin sit kuitenkin siitä huomaa että siitä saa ... tänne töihinsä jotain uusia näkökulmia.

"Mun normi työpäivä koostuu mun mielestä ihan arkirutiineista eli perushoitoa, ulkoilua, ruokailussa avustamista, vaipanvaihtoa ..., ja sitten ... lasten noitten tuokioiden ohjaamiset, sitten ... suunnittelua kuuluu ja ... sitten vanhempien kanssa käytävät vasukeskustelut kuuluu arkeen Sitten mietitään yhdessä näitä meidän toimintoja, pidetään palaveereita, että mitä tehdään. Meillä jokainen kasvattaja toteuttaa toimintaa ja "jokainen suunnittelee ne omat "tuokion" sisältönsä ... mutta kyllä päivävastuu on ... opettajilla. Ja sitten määhän teen tääl, ku määhän oon vastuupettajana tässä päiväkodissa niin

kaikkia käytännönjärjestelyjä, että hommat ... sujuu täällä hyvin Se tuli silleen koska mä oon ollu tässä talossa ... kauan. Mitenkään se ei näy mun työssä, et ehkä muutaman euron palkassa Sitten se tietysti, että pääsee aina edustaa kaikissa palavereissa..”

En koe vaikeutta määrittää mun ammatillista tilaa, ”koska vaikka me tehdään sillä tavalla että kaikille kuuluu se ”tuokioiden” pitäminen ja muut. Mutta tuota kyllä mä voin niinku vaikuttaa, että mitä me tehdään niinku silleen että ideoita voi heittää ja sanoa että okei, tehdään näin ja sitten toiset tekee niitä.” Mun vastuu lastentarhanopettajana on ”sellasesta kokonaisuudesta huolehtiminen ja tietysti se toimintojen sellanen suunnittelu. Sit jotenki mä aina kuitenkin koen silleen, että mun vastuulla on tuoda tänne aina uutta tietoa. Mä oon noille naisille aina jotain mielenkiintoisia ... kirjoja ... luettavaksi. ... sillain että aina saa uutta jotain tietoo ... nii se on ehkä mun vastuulla semmonen.”

Lastentarhanopettajana vahvuksiani ovat pitkätyökokemus lastentarhanopettajana”Mulla on paljon ideoita. Se on ehkä se mitä, multa opettajana myös odotetaan. Sit mä oon ... semmonen käytännöllinen. Semmonen jämäkkä....” Koen, että järjestelmällisyys ja organisointikyky ovat myös vahvuksiani. Ryhmässä ”mä oon tietynlainen ... asioiden järjestyksessä pitäjä. Kaikki aina sanoo, että jos joku on hukassa, nii ne tulee kysymään missä se on. ... se on välillä aika semmonen rasite itelle.. mä oon aina sanonu et kun asiat on järjestyksessä niin se helpottaa sitä työntekoa.”

Yhteistyö vanhempien kanssa on muuttunut. ”Vanhemmat on äärimmäisen vaativaisia nykyisin. ... semmosia vaatimuksia meille, et jotka me katotaan..., että ... ei kuulu meille. Ja tota se on raskainta tässä työssä se vanhempien sellanen vaatimus ja jotenki sieltä päästä tuleva semmoset vaateet, että mitä meidän pitäisi tehdä.” Myös jatkuvat muutokset aiheuttavat väsymistä työssä sekä tuovat haasteita ammatilliselle kehitymiselle. Myös maalaisjärjen käyttö tuntuu olevan hukassa, kun ”liialliset direktiivit ja säännökset” vaikuttaa työhön ja ”joka asiaan täytyy olla lupa. Liiallinen tietotulva” aiheuttaa sen, että ”oleellinen asia häviää.”

”Musta tuntuu, että ei meil [lastentarhanopettajilla] oo sellasta statusta. Jotenki välillä tuntuu että, että me ollaan tietyllä tavalla samanarvosia, vaikka me ollaan opettajia. Se ei korostu mun mielestä. Okei, kyllä mä oon silleen tietonen, että mä oon opettaja, mutten mä jotenki halua sitä sillä tavalla tässä tuoda julki. mut mä oon aatellu, että mä ... teen työni sillä tavalla että ei tarte sit muuten sitä jotenki pönkittää ja sanoa et mä oon sitä ja tätä.”

Ammatilliset työtehtävistä ja velvollisuuksista”.... Mulla on sellanen olo, että kyllä kaikki tietää että mitä kuuluu” kenenkin vastuisiin ja velvollisuuksiin. Mä mietin lastenhoitajan ja lastentarhanopettajan työnkuvia, että niissä ”ei kauheesti niitä eroja sillä tavalla ole.” Tietysti meillä lastentarhanopettajilla ”on se suunnittelu ja se kokonaisuuksien hallinta ehkä.” Tällä hetkellä ei ole ollut erimielisyyksiä työtehtävien toteutuksesta, ”... mut sit musta tuntuu, että ne henkilöt, jotka ei oo sopeutunu ... niin ne on sitten siirtynyt muualle.”

Opettajana ” haluaisin et pysyis ... ajan hermolla ja sitten se ettei jysähdä ... paikalleen vaan, että jaksais vielä innostua jostain. ... lueskella ja opiskella uusia juttuja.” Lisäksi ”nykYTEKniikan luomien mahdollisuuksien laajempi hallinta” työssä lastentarhanopettajana on kehittämisen kohde itselläni.

Saanan identiteettitarina alkaa narratiivilla lastentarhanopettajaksi päättämisestä. Saana kertoo hakeneensa opiskelemaan lastentarhanopettajaksi kotona lasten kanssa vietettyjen vuosien jälkeen. Saana haki lastentarhanopettajaopistoon, pääsi pääsykokeisiin ja valittiin opiskelijaksi. Saana koki opiskelun antoisaksi. Opiskeluajasta on jäänyt hänelle hyvät muistot. Saanan into opiskeluun jatkui vielä valmistumisen jälkeen, sillä hän on täydentänyt osaamistaan monenlaisilla opintokokonaisuuksilla. Saana kuvaa, että hänellä pitää jatkuvasti olla meneillään jotain itsensä kehittämistä. Hän kuvaa opiskelevansa omaksi ilokseen, mutta siitä saavan myös uusia näkökulmia työhönsä lastentarhanopettajana.

Saanan identiteettitarina jatkuu narratiivilla lastentarhanopettajan työnkuvasta, jonka hän kertoo koostuvan arkirutiineista, perushoidosta, ulkoilusta, ruokailun avustamisesta ja tuokioiden ohjaamisesta. Työhön kuuluu myös arjen suunnittelua, vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä

sekä palavereita. Saana kuvaa kaikkien kasvattajien osallistuvan toiminnan toteuttamiseen ja suunnitteluun, mutta päävastuu on lastentarhanopettajalla.

Saana on myös päiväkodin vastuuopettaja. Vastuuopettajan tehtäviksi hän kuvaa yhdessä johtajan kanssa tiedottamisen sekä sijaisjärjestelyt henkilöstön poissa ollessa. Saana päätyi tehtävään, sillä hän oli työskennellyt pitkään kyseisessä päiväkodissa. Saana ei koe vastuuopettajuuden näyttäytyvän erityisesti hänen työssään muuten kuin hivenen suurempana palkkana. Erilaiset palaverit kuuluvat vastuuopettajan tehtäviin.

Saana ei koe vaikeutta oman ammatillisuuden ja lastentarhanopettajuuden määrittämisessä. Vaikka he kaikki osallistuvat toiminnan toteuttamiseen, hän kokee voivansa vaikuttaa toiminnan sisältöihin ja omaan työhönsä. Saanan vastuu lastentarhanopettajana on kokonaisuudesta huolehtiminen sekä toimintojen suunnittelu. Hän myös pitää omana vastuunaan tuoda tiimiin uutta tietoa.

Identiteettitarinassa Saana kuvaa vahvuudekseen ideoimisen, jota myös häneltä opettajana odotetaan. Lisäksi hän pitää itseään käytännöllisenä, jämäkkänä ja järjestyksen ylläpitäjänä. Saanan rooli ja vahvuus on olla järjestyksen ylläpitäjä. Muut turvautuvatkin Saanaan etsiessään välineitä, jonka vuoksi Saana kokee roolinsa välillä rasitteeksi. Hän kuitenkin näkee roolinsa helpottavan työntekoa, kun aikaa ei tarvitse käyttää tavaroiden etsimiseen.

Alkuperäisessä tarinassa Saana kuvaa johtajan merkitystä hänen työlleen. Saanan työskentelemässä päiväkodissa heidän johtajalla on vastuuta, jonka vuoksi hän on kiireinen. Saana kokee heiltä puuttuvan pedagogisen johtajan. Tämä ei ilmene tiivistetyssä tarinassa.

Työssä lastentarhanopettajana Saana pitää haasteellisena vaativia vanhempia. Saana kuvaa vanhempien esittävän päiväkodin suuntaan vaatimuksia, jotka eivät kuulu heidän työhönsä. Saana pitää vaatimuksia työssä raskaana. Haasteiksi työlle ja ammatillisuudelle Saana kuvaa myös jatkuvat muutokset, jotka väsyttävät työntekijöitä. Saana kuvaa työtä ohjaavan liialliset direktiivit ja ohjeistukset, jonka vuoksi maalaisjärjen käyttö on hävinnyt työstä. Myös liiallinen tietotulva aiheuttaa sen, että lastentarhanopettajan työstä on vaikea havaita oleellinen.

Saana ei koe, että heidän talossaan lastentarhanopettajilla olisi tiettyä statusta, vaan kaikki kasvattajat ovat samanarvoisia. Saana ei halua korostaa opettajuuttaan. Hän kuvaa hoitavansa työnsä ja tehtävänsä hyvin, jonka vuoksi hänen ei tarvitse erottua opettajana.

Saana ei koe lastenhoitajien ja lastentarhanopettajien työnkuvien suuremmin eroavan toisistaan. Eroksi näiden tehtävissä hän nostaa lastentarhanopettajien suunnitteluvastuun sekä

vastuun kokonaisuudesta. Työnkuvat eivät ole aiheuttaneet Saanan mielestä heidän päiväkodissaan erimielisyyksiä ja ne henkilöt, jotka eivät ole sopeutuneet, ovat siirtyneet muualle.

Saanan identiteettitarina päättyy narratiiviin hänen toiveistaan itsensä ja työnsä kehittämiseen. Työssään lastentarhanopettajana Saana haluaisi pysyä ajan hermolla ja kehittää itseään opiskelun avulla. Saana toivoisi jaksavansa edelleen innostua asioista ja oppimisesta. Myös hän toivoisi voivansa hyödyntää nykytekniikan luomia mahdollisuuksia paremmin työssään.

4.1.4 Riitan tarina

Siitä kun päätin, että minusta tulee lastentarhanopettaja, on niin kauan. Mä oon silloin ollut kuusivuotias ... sanoin ..., minun opettajalle, että musta tulee lastentarhanopettaja. Mä en oo oikeestaan koko elämäni aikana ... vakavasti ajatellut mitään muuta työtä... siksi, se on joku lapsuuden haave."

Lastentarhanopettajan työ on muuttunut. " Mä kuvaan sitä niin, että silloin kun mä oon valmistunut niin lapsilla ei ollut vanhempia lainausmerkeissä. Oli lapsiryhmä, jolle mä mietin sosiaalisen muodon... Sitten tota mä joko hallitsin sen lapsiryhmän tai en hallinnut sitä lapsiryhmää. Oon tehnyt keskusaihesuunnitelmia ja tutkinut kuinka siellä sosiaalinen, emotionaalinen hienomotorinen ja ties mikä asia nyt sit toteutuu siellä mun suunnitelmissa... . Se on ollut aika kauheeta, jos aattelee, että kolmen vanhojen kanssa tehdään viilipurkeista iglujä. Eihän se kosketa niiden maailmaa mitenkään ... että, onneks on tapahtunut muutos. Se mistä mä lähdin liikkeelle" niin "silloin ei minkäänlaista kasvatuskumppanuutta tunnettu. " Tänä päivänä lapsia jaetaan pienempiin ryhmiin ja " se on hyvä". "Mä oon mennä semmoseen maailmaan missä oli ne kaikki kaksytkolme... . "Mutta tää muutos "se aiheutti mulle semmosen kriisin, että mä en oo tole lapselle sanonut mitään koko päivänä. Tää on moraalitonta työtä. Mä en voi tehdä tätä työtä. Mun on pakko keksiä jotain muuta mitä mä teen, mutta täällä sitä ollaan."

"Se on muuttanut tosi paljon sitä toiminnan luonnetta, et kun meillä on lapsen osallisuus semmonen tärkeä arvo ja asia ... sehän toki tekee työstä ihan erilaisen. Et siinä pitää jatkuvasti olla tuntosarvet pystyssä, että mikä nyt kiinnostaa ja mikä on se mitä he haluaa." "Eskarissa on sekin hyvä toisaalta niiden voi antaa ite "tehdä "osallisuuden kautta. Semmosta, mitä mä ennen juoksin itse kielen vyön alla tekemässä valmiina eteen. Aika moni asia selviää sillä, et tekee itse. Yllättävän paljon sitä lapsen osallisuutta saa lisättyä. Sitä hämmästyttävää vanha kaakki aina välillä. Aaaaa, miks mä oon tonkin tehnyt." Aktiivinen oppiminen " on edelleen semmonen mihin mielelläni palaan ne ajatukset. Siinä se osallisuus toteutuu ja moni muukin asia. Mä en vielä oo saanut siitä kylläkseni."

Lastentarhanopettajan työssä velvollisuuteni on toimia "oppimisen mahdollistajana. Sit mä ajattelin, et vuosikymmenien kuluessa kasvaa semmonen sisäinen tietoisuus siitä, mikä on olennaista ... mitä mä haluan, sille lapselle että se kokee ja oppii tän eskarivuoden aikana Se tulee sit jo jostain selkäytimestä. Ja kun on jo miettinyt sen oppimisen prosessina. Sehän on samanlainen kaiken ikäisillä. Et minkä tahansa asian voi soveltaa minkä tahansa ikäisille periaatteessa Se on semmosta riisumista, et sitten ei murehdi kaikesta. Jos tota ei ehdi tekeen, niin tää on se mikä on tärkeä."

Yhteistyö koulun kanssa "... sithän se on kuitenkin aina tekemisten tasolla. Sitä mitä mä oon odottanut, että syntyis pedagogista keskustelua, Että, puhuttaisiin yhteistä kieltä jotenkin, minkä mä aattelen, että vois alkaa nykyään toimimaan, kun samojakin tutkinnonosia siellä alla. Sitä mä ihmettelen miks semmonen ei etene. Lähinnä ollaan vaan kiinnostuneita siitä, mitä ne lapset osaa. Ei siitä, mitä me ollaan tehty, miks me ollaan tehty. Mikä on se meidän ajattelu siellä takana."

"Kyllä mua joka kerta jännittää vanhempienkin kohtaaminen. Miten sanot, että tulet oikein ymmärretyksi... ja.. ei voi ihan mennä henkseleitä paukutellen Harvoin se kasvatuskumppanuus kuitenkaan niin avointa on, että vanhemmatkaan kertois nyt semmosia asioita, mitkä todella saattaa siihen lapseen vaikuttaakin. Se on enemmän semmosta pintapuolista."

"Mäkin oon niin monta vuotta ollut eskarissa, siinä ei oo tullut semmosia "ristiriitoja omasta opettajan statuksessa tai työnkuvista. "Mutta sit se voi koko talon hengen myrkyttää. Kyllä sitä edelleen voidaan saada aikaan iso riita ja kriisi, jossa ei anteeksi anneta, jossa katkeruutta kannetaan vuosi kausia ja se on todella raskasta."

Yhteiskunnallisesti olen ”edelleen tarhantäti. Kyllähän sitä varmaan tarvittais lehtijuttuja, jossa haastateltais ja kerrottais ... ja suurelle yleisölle tiedoksi siitä”, jotta saatais statusta parannettua. ”Koska nehän näkee meidät semmosena yhtenä massana”. ”Kyllä mä uskon koulutukseenkin. Silloin olen joskus ollut taistelemassa, ..., että saatiin lastentarhanopettajakoulutus yliopistoon. Kyllä mä uskon siihen, et se olis myös maisteritutkinto vaatimukseksi saatava sinne varhaiskasvatuslakiin.” Viiden vuoden päästä ”haluisin oppia vielä uutta ja tehdä jotain uutta. Jos pääsis jotain uutta kehittään vielä. Viriketoimintaa tai mikskä tämmöstä sanotaan.”

Riitan tarina on kertomus pitkään alalla työskennelleen lastentarhanopettajan työidentiteetin muotoutumista. Riitta päätti jo lapsena, että hänestä tulee lastentarhanopettaja, eikä hän ollut harkinnut vakavissaan muita ammatteja. Riitan identiteettitarina on kertomus kutsumuksesta lastentarhanopettajan ammattiin.

Riitan työidentiteetin muotoutumista kuvataan työssä tapahtuneiden muutosten -narratiivin avulla. Lastentarhanopettajan työssä tapahtuneet muutokset vaikuttivat Riitan työhön ja johtivat sen uudelleen arvioimiseen. Riitan kertomat muutokset liittyvät lapsiryhmässä toteutettavan pedagogiikan muuttumiseen hänen työuransa aikana. Jotkut uralla kohdatuista muutoksista aiheuttivat Riitassa ristiriitoja työtään kohtaan, sillä pienryhmäpedagogiikka kyseenalaisti Riitan aikaisemman tavan toimia lapsiryhmän kanssa sekä toimintaa ohjanneet arvot. Tämä laittoi hänet arvioimaan uudelleen jopa tekemäänsä uravalintaa ja miettimään alan vaihtoa.

Identiteettitarina kuvastaa muutosten pedagogiikassa johtaneen Riitan työn ja ammatillisen toiminnan uudelleenarvioimiseen. Riitta kuvaa lapsen osallisuuden tehneen työstä erilaista ja muuttaneen hänen toimintatapojaan lastentarhanopettajana. Riitta kuvaa omaa oppimistaan ja oivaltamistaan verratessaan aikaisempia toimintatapojaan nykyisiin.

Riitta kertoo hänen toimintaansa lastentarhanopettajana ohjaavista pedagogisista näkemyksistä ja suuntauksista vahvuudet -narratiivissa. Riitta kertoo kokemuksen myötä lastentarhanopettajalle muotoutuvan tietoisuus siitä, mikä työssä on oleellista ja mitä lapsien tulisi kokea ja oppia. Kokemus opettaa soveltamaan sisältöjä sopiviksi eri-ikäisille lapsille sekä karsimaan epäolennaisen, mikä on Riitan vahvuus lastentarhanopettajana.

Riitan identiteettitarina muotoutuu kuvauksella hänen työnkuvasta lastentarhanopettajana. Lastentarhanopettajan työnkuvaan kuuluvaksi velvollisuudeksi ja tehtäväksi kuvataan Riitan tarinassa oppimisen mahdollistaminen. Riitta kuvaa työhönsä kuuluvan varhaiskasvatuksen kehittämistä ja uusien oppien ottamista osaksi työtä, mikä ei tiivistetyssä tarinassa tule ilmi. Riitta kuvaakin työtään oppimisen näkemysten ja suuntausten kautta, jotka innostavat ja ohjaavat häntä työssä.

Työn haasteet -narratiivissa Riitta kertoo koulun kanssa tehtävä yhteistyön vaikeuksista. Riitta kokee tarinassa yhteistyön jäävän konkreettisen toiminnan tasolle. Riitta kaipaa varhaiskasvatuksen ja koulun välille pedagogista keskustelua sekä kummankin kasvatustoiminnan taustalla olevien ajatusten selkeyttämistä toiselle. Osittain yhtenäisen koulutuksen myötä Riitta ajattelee keskusteluyhteyden olevan mahdollinen, mutta hän ihmettelee, miksi yhteistyö ei silti syvene.

Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö kuvataan Riitan identiteettitarinassa muutosten, haasteiden sekä työnkuva narratiivin kautta. Riitta kuvaa kasvatuskumppanuuden puuttuneen hänen aloittaessaan työt, mutta tänä päivänä sen kuuluvan lastentarhanopettajan päivittäiseen työhön. Riitta jännittää edelleen vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä, sillä se vaatii hyviä vuorovaikutustaitoja, jotta tulee ymmärretyksi oikein.

Riitan tarinassa hänellä on selvä opettajan status ja työnkuva esiopetuksen puolella. Hän kuitenkin pitää epäselvyyksiä mahdollisina kasvattajayhteisössä, jotka ovat haaste työssä. Epäselvät työnkuvat voivat aiheuttaa ristiriitoja varhaiskasvattajien välillä ja vaikuttaa kielteisesti koko työyhteisön ilmapiiriin.

Lastentarhanopettajan yhteiskunnallinen status -narratiivissa Riitta kuvaa lastentarhanopettajan statuksen olevan ”edelleen tarhantäti”. Riitta kuitenkin uskoo, että tekemällä työtä näkyväksi, voidaan lastentarhanopettajan yhteiskunnallista statusta parantaa. Riitta kertoo uskovansa koulutuksella olevan merkitystä lastentarhanopettajan yhteiskunnalliseen statukseen.

Riitan tarina päättyy narratiiviin tulevaisuuden haaveista ja toiveista työstä. Riitta kertoo tarinassaan haluavansa vielä kehittää ja oppia jotain uutta. Hänen toiveenaan olisi päästä kokeilemaan lasten viriketoiminnassa työskentelyä.

4.1.5 Ansan tarina

”Mulla ... o vähän sattumaa”, että musta tuli lastentarhanopettaja. ”...että ei oikein tiennyt mihin suuntaan ois ... lähteny ja.. sitte tuli ... hakeneeks ja päässeeks sitte. Mutta en ole katunu kyllä sitä, että ei siinä mitää. oon tykänny alalla. ”

Lastentarhanopettajan työ on muuttunut urani aikana. ”... tänäpäivänä ... se yhteistyöpohdinta on ... syventynyt tavallaan ... vaikka ainahan sitä ... on ... opettajille opetettu, että sun täytyy aina olla tietonen mitä miks jotakin tehdään. ... tää rakenne on tavallaan kyllä monimutkastunu. ... se muutos, mikä on tapahtunu meillä ... niin sanottu yhteiskunnallinen muutos. ... tavallaan ... jokaisen ammattikunnan ... tunkeudutaan tavallaan sinne reviirille. Eli ennenvanhaan ... ei meän täytyny läpinäkyvyyttä ajatella ... ei meidän tarvinnu ajatella että ... meidän täytyy kirjata et mitä me tehdään ... että ei riitä se, että mä sanon, että mä teen tän homman täällä hyvin ja sillä sipuli. Mä oon tähän saanu koulutuksen ja kyllä mä tän osaa.

Arjesta lastentarhanopettajana ” ... määhän nään, että joka päivä ... oppii jotain uutta lähtisin ajatteleen ... että ... se mun tehtävä on... se, että ...me autetaan sitä lasta ... oppimaan ...tuntemaan itsensä ja ... tekemään niitä valintoja.” Minun työtäni ohjaava ajatussuunta ja työkehys on ”mun mielestäni tää kontakti ja vuorovaikutus ... vaikuttaa... Meillä täytyy olla semmonen tietty ... yhteys,... Määhän, et muulla tavalla aikuinen ei voi ...vaikuttaa siihen lapseen... että se pitää olla se luottamus ”

Lastentarhanopettajan ammatillinen vastuu ja työnkuva on ”ottaa ne vaativimmat hommat... tavallaan sitte siinä, et kyllä sille kuuluu se ... vastuullisempi osa.” Vastuita mietittäessä olen ”törmännyt urani aikana, että jonkun teorian mukaan tiimillä pitää olla vetäjä. Jos me sanotaan että lastentarhanopettaja on tiiminvetäjä nin...ei sitä kaikki katso ... tavallaan hyvällä, et sitä ei o kukaan ei ..antanut meille määritelmää... . Kun määhän en ainakaan tiedä kuka tässä meidän tiimissä on se vetäjä...”

”Töitä riittäisi Siinähan pitää sillo priorisoida ja ... mietin, että ... mulla on tom määrä aikaa ja mun menee ... rutiinitehtäviä Ja siitä puolet menee siihen, mitä mul ois aika tehdä jotain muuta kun olla lasten kanssa suoranaisesti sitte siinä kasvatus tehtävässä. Niin määhän ...mietin sitä, et joku voi sit sanoa mulle, että sä oot nii hidas mut määhän aattelin, että minähän en täällä rupee kiirehtiin Kyl määhän törmään vaa siihen, että ...aika tulis jotenki ... järkevämminkin käytettyä, et jotenki jos aattelee että ... löytys se tasapaino.”

Arjen haasteeksi lastentarhanopettajan työssä ”nyt on tullu uutena ... semmoset vanhemmat, jotka ... jää tänne hoitoo vanhemmuus on muuttunu ... eli tota että se laps on vissiin projekti ... jotenki ehkä se ...vaatimustaso että ne vaatii niin paljon ja sitten ... ehkä sitte sitä o vaikeempi sitä projektista, ..., ... irrottautua sitte ja sillon siihen tulee sekin se epäluottamus meihin, että osaako noi varmaa hoitaa tota mun lasta.”

Työn vastuiden ja haasteiden kanssa auttaa selviämään se, ”että täällähän ei ketään jätetä yksin ... minkään pulman kanssa. ... säähän tiedät että ... suhunn luotetaan työntekijänä Tällä on ollu ... sitä omaa työtä kohtaan semmonen kunnioitus ja myöski lapsia kohtaa ... se kunnioitus. Sitte ... ei tänne huoliteta ketään vapaamatkustajia Sehän tuo sen kunnioituksen sitä omaa työtäki kohtaan ja omaa itseä työntekijänä.”

”Mutta ...mielestäni semmonenkin muutos on tapahtunu ... että ... yhteiskunnassa ... ollaan enemmän tietosia ... et semmonenki ammattiala on olemassa Mut ... hämmästyttää edelleen se, että ... semmosissa poliittisissa päättävissä elimissä ... se on edelleen se perhepoliittinen palvelu mikä tässä annetaan. ... siitä mä oon pettynyt ..., että se varhaiskasvatus ei sitten poliittista päätöksenteossa loppuviimeks kuitenkaan merkkää mitään. Että jotkut tällaiset kokoomuskansanedustajat ... julkisesti ilmoittaa, että minkä takia ne vanhemmat tuo ne lapsensa sinne kun ne ei oo töissä. Sitte ... mielestäni .. kyllä se pedagoginen ... käsitys ... päättyy tohon päiväkodin johtajaa eli helposti sitte joko toisee suntaa kumarretaan ja toiseen pyllistetään. Tavallisesti pyllistetään sitte tännepäin. ... se koko taloudellisuusajattelu ja muu ni vie myöskin sitte tilaa ... siltä ... pedagogiselta.” Lastentarhanopettajan rooli ei välttämättä ole selkeä. ”... kyllä me niitä tarhantätejiä ollaan sitte kuitenkin vielä itteki käytän sitä joskus tarhantäti. Mutta määhän oon alkanu tehdä ihan sitte semmosta, että määhän sanon ”vanhemmille” että hei vaan määhän oon ... tän ryhmän opettaja.”

”... määhän oon aikanani ollut ” mukana lastentarhanopettajaliiton toiminnassa. ” kyllä niiltäkin ajoilta ... yhteiskunta muuttunu et ... tuntu et sillo vielä ihmisiä ... oli enemmän mukana. maailma muuttuu siinäkin että ei ... ihmiset enää näe sellasia niinku arvoja, et kaikki muuttuu vissiin niin nopeesti että ei vastaa enää mikään mitään.”

Ansan tarina alkaa narratiivilla lastentarhanopettajaksi päättämisestä sattuman kautta. Ansa ei tiennyt, mikä ala häntä kiinnostaisi, mutta oli päättänyt hakemaan opiskelemaan lastentarhanopettajaksi ja tullut valituksi. Valinta osoittautui sopivaksi, sillä Ansa on viihtynyt työssään eikä ole katunut alan valintaa.

Ansan identiteettitarina muotoutuu muutoksien kuvaamisesta työssä tapahtuneiden muutosten -narratiivin kautta. Hän kuvaa yhteiskunnassa tapahtuneiden muutosten näyttäytyneen lastentarhanopettajan työssä työntekijöiden reviirille tunkeutumisena. Ansa kokee,

että työn laadun takeeksi ei enää riitä työntekijän antama lupaus hoitaa työnsä hyvin koulutuksen tuoman osaamisen avulla sekä tietous työssä tekemistään valinnoista. Työssä tehdyt valinnat pitää pystyä osoittamaan ja dokumentoimaan.

Ansan identiteettitarinassa kuvataan lastentarhanopettajan työnkuvaan kuuluvaksi lapsen auttaminen tuntemaan itsensä ja tekemään valintoja. Ratkaisevana tekijänä tehtävän onnistumisessa Ansa pitää kasvattajan ja lapsen välistä vuorovaikutusta. Aikuisen on saatava lapsen luottamus ja lapselle kokemus, että aikuinen tahtoo hänelle hyvää, mikä ei tiivistetyssä tarinassa ilmene.

Ansa tarinassa lastentarhanopettajan työkuvaan ja vastuisiin kuuluvat ryhmässä vaatimammat työtehtävät. Ansa tuo tarinassaan esille epävarmuuden tiiminvetäjäyydestä, sillä hänelle on epäselvää kenelle tämä rooli tiimissä kuuluu. Ansa vetoaa tiimiteorioihin, joiden mukaan toimivalla tiimillä pitää olla vetäjä, mutta päiväkodissa tätä vastuuta ei ole annettu kenellekään. Ansa kokee tämän epäkohtana ja haasteena työssä, sillä kenenkään työtehtäväksi ole osoitettu vastuuta tiimistä.

Narratiivissa työn haasteista kuvataan kiirettä lastentarhanopettajan työssä. Ansa kuvaa työssä tapahtuneiden muutosten tuoneen kasvattajille tehtäviä, jotka eivät kuuluisi heille, mikä ei tiivistetyssä tarinassa ilmene. Ansa kokee tämän olevan työpanoksen haaskaamista, joka vie aikaa tärkeämmiltä tehtäviltä. Töitä riittää ja tehtävien hoitaminen vaatii priorisointia. Lapsiryhmän ulkopuolista aikaa on päivittäin tietty määrä, mutta osa siitä menee rutiinitehtävien hoitamiseen, kuten pöytien kattamiseen ja leipien voiteluun, joita Ansa kuvaa alkuperäisessä tarinassa. Tekemättömät työt kasaantuvat, mutta Ansa on yrittänyt rauhoittaa itseään sillä, että kaikki työt hoidetaan aikanaan. Tämä ilmeni alkuperäisessä tarinassa. Ansa ei myöskään halua joutua kiirehtimään työssään. Ansa toteaaakin hänellä olevan parannettavaa ajan käytössä. Hän toivoisi löytävänsä tehtävien hoitamisessa tasapainon, jotta ryhmän ulkopuolinen aika tulisi järkevämmiin käytettyä. Haasteeksi työssä Ansa kuvaa myös vaativat vanhemmat. Ansa kertoo vanhemmuuden muuttuneen ja lasten muistuttavan vanhempien projektia, mikä näyttäytyy päiväkodissa vanhempien vaatimustason nousulla. Vanhempien on vaikea irtautua lapsesta, joka näyttäytyy epäluottamuksena päiväkodin työntekijöitä kohtaan.

Työssä esiintyvien haasteiden ja vaatimusten kanssa auttaa jaksamaan tukea, luottamusta ja apua tarjoava työyhteisö. Ansa kunnioittaa omaa työtänsä, lapsia ja itseään työntekijänä, mitkä ovat hänen vahvuuksiaan lastentarhanopettajana. Näitä vahvuuksia Ansa kuvaa identiteettitarinassaan ”vahvuudet lastentarhanopettajana” -narratiivin kautta.

Lastentarhanopettajan yhteiskunnallinen status -narratiivi rakentaa Ansan identiteettitarinaa. Vaikka Ansa kuvasi tietoisuuden ammattialasta parantuneen yhteiskunnassa, hän näkee lastentarhanopettajan yhteiskunnallisen statuksen olevan edelleen ”tarhantäti”, mitä nimitystä hän tunnustaa käyttävänsä itsekin. Ansa ei kuitenkaan pidä lastentarhanopettajuuteen liitettävää opettaja-nimikettä turhana. Hän kertookin tarinassaan korostavansa vanhemmille opettajuuttaan esittäytyessään, minkä hän ajattelee olevan ihmisille tuttu ammattinimike. Tämä kuvaus puuttuu tiivistetystä tarinasta.

Ansa tarina kritisoi poliittisia päättäjiä, jotka näkevät varhaiskasvatuksen edelleen perhepoliittisena palveluna. Ansa kuvaa olevansa pettynyt siihen, että varhaiskasvatuksella ei ole vaikutusta poliittisessa päätöksenteossa sekä sen tehtävän olevan ymmärretty väärin. Varhaiskasvatuksen pedagogisuus päättyykin Ansan mielestä päiväkodin johtajaan. Tällä hän tarkoittaa sitä, että varhaiskasvatuksen hallinnossa päättävät tahot ajattelevat varhaiskasvatusta taloudellisuuden kautta, jolloin pedagogiset päämäärät unohtuvat ja jäävät toissijaisiksi. Ansa on toiminut aikanaan aktiivisena jäsenenä lastentarhanopettajaliitossa. Ansa kuvaa tarinassaan maailman muuttuneen niin, etteivät ihmiset tänä päivänä enää ole aktiivisesti mukana liiton toiminnassa. Hän kokee ihmisiltä puuttuvan pitkäjännitteisyys muutosten läpi viemiseen, mikä ilmeni alkuperäisessä tarinassa. Hän näkee syynä olevan yhteiskunnassa tapahtuvat nopeat muutokset, minkä vuoksi ihmiset eivät arvosta asioita samalla tavalla kuin ennen.

TAULUKKO 1. Lastentarhanopettajan työidentiteetin muotoutuminen identiteettitarinoissa

HELVI	SAANA	VIRPI	RIITTA	ANSA
PÄÄTYMINEN LASTENTARHANOPETTAJAKSI				
- Halu luovalle alalle → ei omakohtaista kokemusta alasta	- Pitkään lasten kanssa kotona ja halusi jotain muuta	- Työskennellyt muutaman vuoden sosionomin koulutusnimikkeellä	- Kutsumus jo lapsesta → haaveammatti	- Sattumaa → ollut tyytyväinen
TYÖSSÄ TAPAHTUNEET MUUTOKSET				
- Työkuvat epäselkeytyneet - Ennen opettajat enemmän irti ryhmästä - Enää 1 LTO/ ryhmä - Kasvatuskumppanuus			- Pedagogiikassa tapahtuneet muutokset → oman toiminnan arviointi → uuden oppiminen - Kasvatuskumppanuus	- Vaatimus työn läpinäkyvyyteen → luottamus hävinnyt
VAHVUUDET LASTENTARHANOPETTAJANA				
- Kokemus ja ammattitaito - Työnkuvien tuntemus - Suunnitelmallisuus ja pedagogisuus - Lapsen kunnioittaminen - Havaintojen hyödyntäminen työssä - valmis oppiin utta	- Halu kehittää omaa osaamistaan, täydentävät koulutukset - Pitkä työkokemus - Ideoiva ja luova - Käytännöllisyys, jämäkkyys ja järjestelmällisyys	- Avoimuus ja sosiaalisuus - Yhteisestä hyvästä välittäminen - Vuorovaikutuksesta huolehtiminen tiimissä ja vanhempien kanssa - Tiimin ilmapiiri	- Kokemus → tunnistaa työssä oleelliset sisällöt - Oman toiminnan arviointi ja kehittäminen - Pedagogisuus	- Kunnioitus omaa työtään kohtaan
LASTENTARHANOPETTAJAN TYÖNKUVA				
- Työ lapsiryhmässä - Tehtäviä, mitkä ei kuulu - Kokonaisuuden kasassa pitäjä - Lasten havainnointi ja sen pohjalta toimiminen suunnittelu - Yhteistyö elton kanssa - Opettajien palaverit	- Arkitiimin toteuttaminen - Toiminnan suunnittelusta päävastuu - Palaverit - Vastuupettajuus - Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö - Kokonaisuudesta huolehtiminen - Ei juuri ero lastenhoitajan työnkuvasta	- Pedagoginen suunnitteluvastuu - Moniammatillinen tiimityö → työvuorot määrittävät työtehtävät → Kaikki tekee kaikkea - Vastuupettajuus - Tiimin toimivuudesta vastaaminen - Kasvatuskumppanuus	- Lasten oppimisen mahdollistaminen - Esikoulussa selkeä työnkuva - Työn kehittäminen - Kasvatuskumppanuus	- Lapsen kasvun ja oppimisen tukeminen luottamuksellisen vuorovaikutuksen kautta - Haasteellisemmat työtehtävät ryhmässä - Lastentarhanopettajalle kuulumattomat tehtävät
TYÖN HAASTEET				
- Pienryhmätoiminta myös iltapäivisin - Lastentarhanopettajalle kuulumattomat tehtävät - Oman ammatillisuuden puolistaminen suunnitteluajoissa → johtajan tuki - Koulun suppea käsitys työstä - Opettajien välisen yhteistyön vähäisyys - Kasvatavat ryhmäkoot	- Pedagogisen johtajan puuttuminen - Vaativat vanhemmat → odotukset ja vaatimukset - Työssä jatkuvat muutokset - Liialliset säädökset ja direktiivit - Tietotulva	- Ristiriita omasta roolista ja työnkuvasta - Ristiriitaiset näkemykset ulkopuolisten yhteistyötahojen kanssa lapsen kehityksestä - Kiire ja sijaisten puute → suunnittelu työ kärsii - Säästöt → koulutuksen puute	- Vanhempien kohtaaminen - Työnkuvien epäselvyydet - Pedagogisen keskustelunpuute koulun kanssa	- Kiireen hallitseminen - Vaativat vanhemmat - Epäselvyydet tehtävänkuissa/ rooleissa: kuka tiimin vetäjä? - Lastentarhanopettajalle kuulumattomat tehtävät
LASTENTARHANOPETTAJAN YHTEISKUNNALLINEN STATUS				
- Unohdettu ammattiryhmä (liitto) - Amatilliset vaatimukset pienenee - Ei eroteta työntekijöiden erityisosaamisten eroja (päättäjät) - Esiopetuksessa korkeampi status kuin pienempien ryhmissä	- Heidän talossa opettajilla ei ole statusta → itsensä jalustalle nostamista	- Erottava lastenhoitajasta	- "Tarhantäti" → statuksen nosto → koulutuksen ja julkisuuden avulla	- Arvostuksen puute → ei merkkää päätöksen teossa - Pedagogisuus päättyy päiväkodin johtajaan - Ollut mukana liiton toiminnassa aktiivisena- → muutokset hitaita
TYÖN KEHITTÄMINEN/ TOIVEET TYÖLTÄ				
- Vastuun jakaminen tiimissä - Ajankäyttö - Tiimin yhteistyö - Vastavalmistuneiden opettajien realistiset käsitykset työstä	- Itsensä kehittäminen ja opiskelu - Innostuksen säilyminen työssä	- Erityispuolen asiat - Lisää vastuutehtäviä - Säännölliset tiimipalaverit - Vuorovaikutus vanhempien kanssa	- Uuden oppiminen ja kehittäminen - Sstatuksen nosto koulutuksen ja julkisuuden avulla	- Ajankäyttö ja kiireen hallitseminen

4.2 Lastentarhanopettajien positiot

Tutkimukseni toinen tutkimuskysymys selvitti, minkälaisia positioita lastentarhanopettajat saavat varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä. Tässä kappaleessa kuvaan jokaisen lastentarhanopettajan tarinan ilmentäviä positioita, jotka määrittävät heidän työidentiteettiään ja asemaansa varhaiskasvatuksen kentällä ja yhteiskunnassa. Positioiden tarkastelussa käytin positioiden analyysia, jonka avulla olen tarkastellut tarinoissa esiintyviä lastentarhanopettajien sekä itselähtöisiä että annettuja rooleja ja asemia. Lopuksi esittelen lastentarhanopettajien työidentiteettiä ilmentävät positiot taulukossa (TAULUKKO 2.).

4.2.1 Helvin positio

Helvi positioituu identiteettitarinassaan puolustamaan lastentarhanopettajuuttaan varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä. Helvi kertoo työssä tapahtuneista muutoksista uransa aikana. Hän kertoo työnkuvien olleen aikaisemmin selkeät ja lastentarhanopettajilla olleen ryhmän ulkopuolista työaikaa enemmän. Myös lastentarhanopettajia oli aikaisemmin enemmän ryhmässä. Helvi kuvaa tänä päivänä työnsä keskiössä olevan lapsiryhmässä toimiminen arjen eri tilanteissa. Läsnäolo arjen eri tilanteissa kuuluu kaikille ryhmän kasvattajille. Helvi kuitenkin kertoo työhön kuuluvan tehtäviä, mitä hän ei koe lastentarhanopettajalle kuuluviksi. Helvi myös kokee joutuvansa puolustamaan ja neuvottelemaan lastentarhanopettajalle kuuluvasta suunnitteluajasta. Helvi kertoo pitävänsä tärkeänä, että tiimissä jokainen kasvattaja tietää omat työtehtävänsä sekä mitä häneltä odotetaan, vaikka tehtävät joltain osin ovat samoja. Helvi kaipasi myös johtajalta tukea ammatillisten työnkuvien ja tehtävien hoitamiseen.

Helvi tuo tarinassaan esiin omaa lastentarhanopettajan positiota joustavuuden kautta vertaamalla luokanopettajia ja lastentarhanopettajia. Helvi kuvaa luokanopettajien olevan tarkkoja omasta työajasta ja tehtäväkuvasta. Lastentarhanopettajat puolestaan suostuvat joustamaan työtehtävistään luopumalla tarvittaessa suunnitteluajastaan sekä tekemällä päivittäin työtehtäviä, mitä he eivät koe lastentarhanopettajalle kuuluviksi.

Helvi kuvaa tarinassaan omaa pitkää uraansa lastentarhanopettajana. Helvi kuvaa kokemuksen myötä pystyvänsä vastaamaan työnsä velvollisuuksiin ja vastuisiin. Sen kautta hän positioituu työnsä kokeneeksi asiantuntijaksi. Hän vertaa omaa, kokemuksen kautta hankittua, osaamista vastavalmistuneeseen lastentarhanopettajaan. Hän näkee kokemuksen tuovan

varmuutta omaan työhön ja osaamiseen, jonka avulla pystyy hallitsemaan kiireistä ja muuttuvaa työtä.

Helvi kertoo roolinsa lastentarhanopettajana olevan kokonaisuudesta vastaaminen kasvattajatiimissä. Tämän vastuun kautta Helvi positio itsensä ohjaavaan rooliin verrattuna lastenhoitajien positioon ryhmässä. Kokonaisuudesta vastaaminen vaatii lapsiryhmän ja yksittäisten lasten havainnointia, jotta toiminnassa voidaan huomioida lasten tarpeita sekä erottaa minkälaista hoitoa, toimintaa ja oppimiskokemuksia lapset tarvitsevat milloinkin. Helvi asettaa myös toiminnan suunnittelun ja toteuttamisen keskiöön lapsen ja lapsiryhmän. Hän pitää lasta aktiivisena tutkijana ja tehtävänään tämän piirteen tukemisen ja vahvistamisen lapsessa.

Helvi kuvaa työssään haasteeksi pedagogisten ihanteiden toteuttamisen koko työpäivän ajan. Myös suunnitteluajasta luopuminen on vastoin työlle asetettuja tavoitteita ja ihanteita. Näin ollen Helvi positioituu toimimaan arjessa omien arvojen ja ihanteiden vastaisesti.

Vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön muuttuminen on myös vaikuttanut Helvin positioitumiseen. Aikaisemmin vanhemmille saneltiin, mitä heidän tulisi lapsensa kanssa harjoitella, kun taas tänä päivänä tilanne on muuttunut siten, että vanhempien kanssa mietitään yhdessä päiväkotiin tavoitteita lapsen hyväksi. Yhteistyö positioi Helvin kumppanuuteen vanhempien kanssa.

Yhteiskunnallisesti Helvi kokee positioituvansa lastentarhanopettajana aliarvostetuksi ammattilaiseksi vaikka hän itse pitää työtänsä tärkeänä ja arvokkaana. Hän kokee lastentarhanopettajien olevan unohdettu ammattiryhmä, jonka asioita lastentarhanopettajaliitto ei aja kunnolla. Myöskään päättäjät eivät näe eroa päiväkodissa työskentelevien ammattiryhmien osaamisten välillä. Helvi kuvaa aliarvostettua positioita vertaamalla luokanopettajan ja lastentarhanopettajan statusta. Hän toteaa luokanopettajien statuksen olevan korkeampi verrattuna lastentarhanopettajaan.

Myös päiväkodissa lastentarhanopettajan status vaihtelee lapsiryhmän mukaan. Helvin mukaan lastentarhanopettajat myös itse eriarvoistavat lastentarhanopettajuutta lapsiryhmän perusteella. Lastentarhanopettajan positio esiopetuksessa on korkeampi kuin pienempien lasten ryhmässä. Alle kolmivuotiaiden ryhmässä ammatillisuuden koetaan menevän hukkaan työn ollessa hyvin pitkälle perushoitoa. Helvi itse asettuu vastustamaan tätä positioitumista.

4.2.2 Virpin positio

Virpin tarinassa lastentarhanopettajan positiota kuvataan suhteessa moniammatilliseen kasvattajatiimiin. Virpi positio itsensä yhdeksi moniammatillisen tiimin tasaveroisista jäsenistä, joiden kaikkien osaamista arvostetaan. Työvuorot määrittävät tiimissä työtehtävät, eivät ammattinimikkeet tai osaaminen. Virpin tasaveroisen tiimin jäsenen positioita kuvaa hänen kokema huono omatuntoa siitä, että lastentarhanopettajana hänellä on parempi palkka kuin työpareillaan. Virpi kokee, että ansaitakseen korkeamman palkkansa, hänen pitäisi tehdä ryhmässä enemmän. Tasaveroiseksi tiimin jäseneksi positioitumista kuvaa myös se, ettei Virpi koe tarvetta lastentarhanopettajien järjestetyille ammatillisille keskusteluille. Hän kokee mahdollisuuksia keskusteluihin olevan riittävästi arjessa eikä hän koe tarvetta oman lastentarhanopettajan roolin vahvistamiseen kollegiaalisten keskusteluiden kautta.

Vaikka Virpin tarinassa korostuu tasaveroisuus tiimin jäsenten välillä, Virpi kuitenkin positio itsensä lastentarhanopettajan vastuiden kautta tiiminvetäjäksi. Virpi kuvaa hänen työhönsä kuuluvan pedagoginen suunnitteluvastuu sekä tiedon tuominen tiimille, jotta muut tiimin jäsenet voivat suunnitella toimintaa. Virpin tiiminvetäjän positiota kuvastaa myös hänen kuvauksensa lastentarhanopettajasta vastaamassa tiimistä ja sen toimivuudesta. Tämän hän kuvaa tarinassaan myös eroksi lastenhoitajien vastuisiin. Virpi kuvaa tehtäväkseen huolehtia hyvästä työilmapiiristä. Virpi kertoo sosiaalisuuden, avoimuuden sekä yhteisestä hyvästä välittämisen olevan hänen vahvuuksiaan työssä, mitkä vahvistavat hänen positioitumista tiiminvetäjäksi. Tiiminvetäjäksi positioitumista kuvastaa Virpin kuvaus itsestään vastaamassa kasvatuskumppanuuden toteutumisesta perheiden ja tiimin välillä. Hänen tehtävänä on huolehtia keskusteluyhteydestä sekä perheiden mukaan ottamisesta päiväkodin arkeen.

Virpin positioitumiseen lastentarhanopettajana vaikuttaa hänen roolinsa vastuuopettajana. Tämän tehtävän kautta hän positioituu päiväkodissa eri tavalla kuin muut työntekijät, sillä hän kuulee ensimmäisten joukossa muutoksista ja varhaiskasvastusta koskevista uutisista kunnassa. Hän myös vastaa päiväkodin johtajan tehtävistä tämän ollessa poissa. Myös tiimissä Virpin vastuuopettajan positio hyväksytään mahdollistamalla hänen poissaolo ryhmästä tehtävän hoitamiseksi.

Virpi positioituu lastentarhanopettajana epävarmaksi suhteessa päiväkodin ulkopuolisiin yhteistyötahoihin. Virpi kuvaa epävarmuutta kertomalla mahdollisista eriävistä mielipiteistä lasten kasvun ja kehityksen suhteen yhteistyötahojen kanssa. Tämä on saanut Virpin epäilemään

osaamistaan ja hän toivookin pystyvänsä kehittämään osaamistaan erityisvarhaiskasvatuksen asioissa.

4.2.3 Saanan positio

Saanan tarina ilmentää hänen kehittäjän positiota. Saana kertoo pitävänsä opiskelusta. Valmistuttaan lastentarhanopettajaksi hän on opiskellut paljon ja täydentänyt osaamistaan. Saanan positiosta viestii myös se, että hän kokee uuden tiedon tuomisen työyhteisöön kuuluvan hänen vastuisiinsa lastentarhanopettajana. Saana toteaa opiskelevansa omaksi ilokseen, jolloin opiskelu on vapaaehtoista ja itsestä lähtevää, mutta se antaa myös uudenlaisia näkökulmia omaan työhön. Saana toivookin tarinan lopussa, että hänen innostus opiskeluun säilyisi.

Vaikka Saanalla on into kehittää itseään, hän positio itsensä työssään arkirutiinien toteuttajaksi. Hän kuvaa työnsä olevan perushoitoa, johon liittyy ulkoilu, ruokailu ja vaipanvaihto. Tämän lisäksi työhön kuuluu lasten tuokioiden ohjaaminen ja suunnittelu sekä vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. Saanan positioon päiväkodissa vaikuttaa hänen roolinsa vastuuopettajana. Saana ei koe tehtävän näkyvän hänen työssään paitsi siten, että hän edustaa erilaisissa palaverissa.

Saana positioi itsensä arjen toimintaan ja sen suunnitteluun vaikuttajaksi. Hän kuvaa voivansa vaikuttaa toiminnan sisältöihin. Saana kuvaa tarinassaan, että häneltä odotetaan lastentarhanopettajana toiminnan ideointia. Saana kuvaa itseään lastentarhanopettajana järjestyksen ylläpitäjäksi. Myös muut kasvattajayhteisössä ovat positioineet Saanan tähän asemaan, sillä he kääntyvät hänen puoleensa jos jokin on hukassa. Saana kokee järjestelmällisyyden edistävän ja helpottavan työntekoa, vaikkakin rooli ei häntä aina miellytä.

Saana kokee, että lastentarhanopettajilla ei ole heidän päiväkodissaan erillistä statusta vaan hän näkee kaikkien kasvattajien olevan samanarvoisia. Saana ei halua lastentarhanopettajana erottua muusta kasvattajajoukosta, vaikka onkin itse tietoinen opettajuudestaan. Saana ei koe lastenhoitajien ja lastentarhanopettajien työnkuissa olevan merkittävää eroa. Erona on lastentarhanopettajan vastuu suunnittelusta ja kokonaisuudesta, joka kuitenkin positio lastentarhanopettajan ohjaavaan rooliin.

Saana kuvaa tarinassaan vanhempien vaativan sellaisia asioita päiväkodilta, jotka eivät kuulu sen tehtäviin. Hän kokee tämän raskaaksi ja tämän kautta Saana positioituu vanhempien vaatimusten kanssa selviytyjäksi.

4.2.4 Riitan positio

Riitta kertoo lastentarhanopettajan työn olevan hänen lapsuutensa haaveammatti. Tämän perusteella Riitta positioituu kutsumusopettajaksi, jolla on ollut uravalinta selvillä lapsesta saakka.

Riitan tarinasta ilmenee myönteinen suhtautuminen varhaiskasvatuksen kentällä tapahtuneisiin muutoksiin pedagogiikassa, vaikka ne ovat alkuun aiheuttaneet vastustusta. Työssä tapahtuneiden muutoksien myötä Riitta on joutunut arviomaan omaa lastentarhanopettajuuttaan sekä tapaansa toimia lapsiryhmässä. Näin ollen tarina kuvastaa Riitan positiota oman toimintansa arvioitsijana.

Tarina kuvastaa Riitan kehittäjän näkökulmaa työssään. Riitta kuvaa kehittävää suhtautumista työhönsä sekä pedagogisia toimintatapoja, jotka edelleen inspiroivat häntä työssään. Lisäksi Riitta toivoo tulevaisuudessa voivansa olla kehittämässä jotain uutta varhaiskasvatuksen saralla. Riitta positioituu pedagogiseksi kehittäjäksi. Pedagogista kehittäjyyttä kuvastaa myös Riitan toive pedagogisen keskustelun saamisesta koulun ja varhaiskasvatuksen välille.

Riitan positioituu tarinassaan lapsilähtöiseksi. Riitta kuvaa lasten osallisuuden vaativan häneltä lasten toiminnan tarkkailua ja havainnointia, jotta hän tuntee lapsen kiinnostuksen kohteet ja pystyy huomioimaan ne toiminnan suunnittelussa. Riitta toteuttaa lapsiryhmän toimintaa näkökulmasta, jossa lapset nähdään aktiivisina toimijoina arjessa ja omassa oppimisessaan. Riitta positioi itsensä lastentarhanopettajana oppimisen mahdollistajaksi, jonka hän näkee myös velvollisuudekseen työssään. Toimiminen tässä asemassa vaatii häneltä lapsen kasvun ja oppimisen tuntemusta.

Yhteiskunnallisesti Riitta positio lastentarhanopettajat aliarvostetuksi ammattikunnaksi. Myös koulun suhteen Riitan tarinassa lastentarhanopettajan työ saa aliarvostetun position. Riitta kuvaa tarinassaan koulussa oltavan kiinnostuneita vain lasten osaamisesta varhaiskasvatustoimintaa ohjaavan pedagogiikan sijaan.

Riitta positioituu myös lastentarhanopettajan ja vanhempien välisen yhteistyön kautta. Riitta kuvaa jännittävänsä kommunikointia vanhempien kanssa, sillä hän pelkää tulevansa väärin ymmärretyksi. Vanhempien ja lastentarhanopettajien välinen yhteistyö viestittyy varovaisen kumppanuuden position kautta.

4.2.5 Ansan positio

Ansa positioituu lastentarhanopettajana muutos- ja yhteiskuntakriittiseksi. Ansa kuvaa tarinassaan urallaan tapahtuneita muutoksia sekä niiden vaikutusta työhönsä kriittiseen sävyyn. Ansan positioitumista kritisoimaan muutoksia kuvaavat hänen voimakkaat ilmaisut ammattilaisten reviirille tunkeutumisesta. Hänen tarinassa välittyy kriittisyys yhteiskuntaa ja päättäjiä kohtaan, sillä Ansa kokee varhaiskasvattajien olevan aliarvostettu ja väärinymmärretty ammattikunta. Yhteiskuntakriittisestä positiosta kertoo Ansan aikaisempi aktiivinen rooli lastentarhanopettajaliitossa. Ansa aktiivinen toimijuus lastentarhanopettajaliitossa positio hänet myös yhteiskunnalliseksi vaikuttajaksi. Pyrkimystä vaikuttaa varhaiskasvatukseen yhteiskunnallisesti kuvastaa Ansan pitkäjännitteisyys työskennellä koulutuksen saamiseksi yliopistoon.

Ansa kuvaa tarinassaan kiireen olevan osa hänen työtänsä lastentarhanopettajana. Kiire johtuu lastentarhanopettajan rajallisesta ajasta hoitaa lapsiryhmän ulkopuolisia asioita. Ansa huolestuttaa positioituminen muiden toimesta hitaaksi, sillä kasaantuvien töiden tahdissa on vaikea ehtiä tekemään kaikkea. Ansa kuitenkin haluaa eroon tästä positioista, jonka vuoksi hän haluaa oppia tehostamaan ajankäyttöään.

Ansa positioi itsensä ammattilaiseksi ja työnsä osaajaksi. Tässä positioitumisessa hän viittaa päiväkodin käytäntöön ja ilmapiiriin, jossa ”vapaamatkustajia” ei huolita töihin. Ansa asemoituu työyhteisössä ammattilaiseksi, jolla on osaaminen työhön lastentarhanopettajana. Arvostus ja kunnioitus omaa työtä kohtaan samoin kuin toisilta saatu arvostus vahvistavat ammattilaisen positiota. Ansa myös näkee roolikseen ryhmässä vaativampien työtehtävien hoitamisen, jolloin hänellä on ryhmässä vastuullisin osa ja positio vastuullisten tehtävien hoitajana. Vaikka Ansa kuvaa roolikseen vastata vaativimmista tehtävistä, nostaa hän esille epäselvyyden tiiminvetäjän roolista. Lisäksi hän kertoo lastentarhanopettajan työhön kuuluvan tehtäviä, joita hän ei koe lastentarhanopettajalle kuuluviksi. Nämä vievät aikaa tärkeämmiltä tehtäviltä. Tämän kautta Ansa positioituu epäselvien työnkuvien kanssa toimijaksi.

Ansa asemoi itsensä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukijaksi. Hän näkee luottamuksellisen vuorovaikutuksen merkittävänä, minkä kautta aikuinen pystyy vaikuttamaan lapseen ja tukemaan tämän kasvua ja oppimista. Tämän position välityksellä hän viestii arvostusta lapsia ja heidän aktiivista toimijuuttaan kohtaan.

Yhteiskunnallisesti Ansa kokee lastentarhanopettajien aseman parantuneen ja kohonneen, mutta silti hän kertoo asemoituvansa vanhempien kautta ”päikyntädiksi”. Hän toteaa myös itse käyttävänsä tätä nimitystä itsestään. Hän on kuitenkin pyrkinyt muuttamamaan tätä positiota esittäytymällä ryhmän opettajana.

TAULUKKO 2. Lastentarhanopettajien positiot identiteettitarinoissa

	HELVI	SAANA	VIRPI	RIITTA	ANSA
P O S I T I O T	Oman työnkuvansa puolustaja	Itsensä kehittäjä/ uuden opettelija	Moniammatillisen tiimin tasaveroisen jäsen	Kutsumusopettaja	muutos- ja yhteiskuntakriittinen
	Lapsiryhmän arjessa toimija	Arkirutiinien toteuttaja	Tiiminvetäjä	Oman toiminnan arvioitsija	Yhteiskunnallinen vaikuttaja
	Joustava	Vastuuopettaja	Vastuuopettaja	Pedagoginen kehittäjä	Kiireinen
	Kokenut ammattilainen	-Ideoiva, - Toiminnan sisältöihin vaikuttaja	Epävarmuus erityispuolen osaamisesta	Lapsilähtöinen	Ammattilainen ja työnsä asiantuntija
	Kokonaisuudesta vastaaja tiimissä	Järjestyksen ylläpitäjä		Lapsen oppimisen mahdollistaja	Lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukija
	Omien ihanteiden ja arvojen vastaisesti toimija	Moniammatillisen tiimin tasa- arvoinen jäsen		Vanhempien varovainen kumppani	Vaativampien tehtävien hoitaja
	Vanhempien kumppani	Vanhempien vaatimuksien kanssa selviytyjä		Aliarvostettu yhteiskunnallisesti	Epäselvien työnkuvien kanssa toimija
	Aliarvostettu yhteiskunnallisesti				Aliarvostettu yhteiskunnallisesti
	Korkeampi esikoulussa kuin pienien ryhmässä				Vanhemmille ”päikyntäti”

5 TARINOIDEN TULKINTAA

Tutkimukseni selvitti, millaisia narratiiveja lastentarhanopettajat kertovat työidentiteettinsä muotoutumisesta sekä millaisia positioita lastentarhanopettajilla on varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tutkimuskysymyksiin saatujen tulosten pohjalta lastentarhanopettajien työidentiteeteistä muodostui viisi identiteettityyppiä, jotka ilmenivät heidän tarinoista ja positioista. Edellä esiteltyjen tutkimustulosten pohjalta narratiivit ja positiot muodostivat lastentarhanopettajista viisi identiteettityyppiä: työkuvaansa puolustava Helvi, tiiminvetäjä Virpi, ristiriitainen Saana, pedagoginen kutsumuslastentarhanopettaja Riitta sekä yhteiskuntakriittinen Ansa. Seuraavaksi tarkastelen näitä identiteettityyppejä perustellen niiden muodostamista aikaisempien tutkimusten ja teorian kautta. Lopuksi teen yhteenvedon tuloksista ja tarkastelen identiteettitarinoita kooten niitä yhteen.

5.1 Työnkuvaansa puolustava Helvi

Helvin identiteettitarina ja positioituminen kuvastivat lastentarhanopettajan tarvetta puolustaa omaa työnkuvaansa ja siihen kuuluvia tehtäviä. Lastentarhanopettajana Helvi tunsu sekä oman että lastenhoitajien työnkuvan. Hän piti tärkeänä, että molemmat ammattikunnat tietävät, mitä heidän työltään ja osaamiselta odotetaan tiimissä. Helvi kuvasi kokemuksen myötä hänellä olevan laaja-alaista osaamista ja asiantuntijuutta työstään. Tätä hän piti vahvuutenaan lastentarhanopettajana. Myös pedagogisuus, suunnitelmallisuus ja lapsen kunnioittaminen vahvistivat Helvin työidentiteettiä.

Toimintaympäristö, jossa Helvi työskenteli, kuvastui kuitenkin lastentarhanopettajan työidentiteettiä haurastuttavaksi tekijäksi. Helvi kuvasi työuransa aikana tapahtuneita muutoksia, jotka olivat johtaneet työnkuvien epäselvyyksiin ja varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutustason alentumiseen. Heikko taloustilanne on pakottanut kunnat säästötoimiin, mitkä vaikuttavat päiväkodeihin ja lastentarhanopettajien työhön. Tästä johtuva sijaisten puute ja vähäiset

henkilöstöresurssit pakottavat päiväkodin henkilökuntaa joustavuuteen ja ratkaisuihin, jotka kuormittavat heitä työssään. (Karila & Kupila 2010, 3.) Helvi kuvasi lastentarhanopettajille kuuluvista suunnittelutunneista luovuttavan tilanteissa, joissa henkilöstöä puuttuu. Tämän voidaan kuitenkin nähdä olevan ristiriidassa koulutuspoliittisten tavoitteiden sekä varhaiskasvatustyön kasvavien vaatimusten kanssa (STM 2007, 23). Näin ollen Helvin työidentiteettiä heikensi päiväkodin työkuultuuri, kun työkuvaan kuuluvista tehtävistä joutui luopumaan.

Helvi kertoi kaipaavansa päiväkodinjohtajan tukea työlleen. Helvi toivoi johtajan puuttuvan epäselvyyksiin henkilöstön työnkuissa ja vastuissa. Helvin tarinassa päiväkodinjohtajan esimiehisyyttä toivottiin käytettävän perustelemaan ja osoittamaan lastentarhanopettajan oikeus ja velvollisuus suunnittelutuntien pitämiseen. Päiväkodin johtaja nähdään pedagogisena johtajana, joka johtaa päiväkodin varhaiskasvatustyötä ja sen laadun kehittämistä (Hujala, Heikka & Halttunen 2011, 297).

Helvi kuvasi työidentiteettiään vahvistavaksi tekijäksi työkokemuksen, jonka ansiosta hän pystyi vastaamaan työelämän vaatimuksiin. Hän toi esille huolen vastavalmistuneiden lastentarhanopettajien selviytymisestä jatkuvien muutosten ja kiireen kanssa. Helvi koki kokemuksensa ansiosta itse pystyvänsä vastaamaan työelämän vaatimuksiin, mutta kokemattoman opettajan voi olla vaikea hallita työtä epävarmuuden ja muutosten keskellä. Karilan ja Kupilan (2010, 66) tutkimuksessa varhaiskasvattajien työidentiteetin muotoutumista kuvasi ympäristössä vallitseva kiire ja jatkuvat muutokset. Helvin tarina asetti kokemuksen valta-asemaan, mikäli sen nähdään antavan välineitä työn vaatimuksiin vastaamiseen. Helvin tarina asetti tavoitteita koulutukselle valmistaa tulevia lastentarhanopettajia paremmin ja realistisin odotuksin tulevaan työelämään.

Karilan ja Kupilan (2010, 5) tutkimuksessa kokeneet lastentarhanopettajat kokivat epämieluisaksi sen, että työssä ei voinut toteuttaa niitä laatutekijöitä, joita työlleen on asettanut. Helvi koki haasteena työssään pedagogisten toimintamallien ylläpitämisen iltapäivissä, mitkä ilmenivät hänen työlleen asetettuina laatutekijöinä. Myös työn laatuvaatimuksista luopumista kuvasti suunnittelutunneista luopuminen. Nämä tekijät heikensivät Helvin työidentiteettiä.

Helvin tarinan perusteella lastentarhanopettajat ovat epävarmoja puolustamaan omia ammatillisia oikeuksiaan ja työnkuvaansa. Tätä kuvasi hänen tekemä vertaus luokanopettajiin, jotka ovat tietoisia ja tarkkoja omista työtehtävistä. Lastentarhanopettajan työhön puolestaan kuuluu Helvin mielestä tehtäviä, joita hän ei kokenut työkuvaan kuuluviksi.

Helvillä oli vahva arvostus ja ammattitilpeys omaa työtänsä kohtaan, mitä pidetään työidentiteettiä vahvistavana tekijänä (Coldron & Smith 1999, 712). Sitä vastoin ympäristöltä saatavan arvostuksen ja tunnustuksen puute ovat työidentiteettiä heikentäviä tekijöitä. Lastentarhanopettajan yhteistyötahojen puutteelliset käsitykset varhaiskasvatuksessa tehtävän työn sisällöistä ja tavoitteista olivat lastentarhanopettajan työidentiteettiä heikentäviä tekijöitä. Myös kokemus siitä, että liitto ei huolehdi lastentarhanopettajien asioista viittasi toimintaympäristön heikentämään työidentiteettiä.

Tarinassa kuvattiin lastentarhanopettajien itse eriarvoistavan rooliaan lastentarhanopettajana riippuen lapsiryhmästä. Tämä voi olla seurausta työnkuvien epäselvyyksistä lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien keskuudessa. Kenties esiopetuksessa lastentarhanopettajat kokevat opettajuutensa selkeämmin kuin pienempien lasten ryhmässä, mikä aiheuttaa statuksen nousun. Tämä kuvastaa lastentarhanopettajien epävarmuutta omasta työnkuvasta pienempien lastenryhmässä, mikä heikentää heidän työidentiteettiään.

5.2 Tiimivetäjä Virpi

Virpin työidentiteettitarina ja positioituminen kuvastivat lastentarhanopettajan työidentiteetin muotoutumista varhaiskasvatuksen moniammatillisessa kasvattajatiimissä. Moniammatillisuus voi vahvistaa ja tukea työntekijöiden identiteettiä, mutta tiimityöskentelyn sekä tasapuolisten tehtävänkuvien korostaminen kyseenalaisti Virpin työidentiteetin jäsenyisyyttä lastentarhanopettajana. Myös Karila ja Kupila (2010, 5) toteavat tutkimuksessaan lastentarhanopettajan ja kasvattajayhteisön välisen vuorovaikutuksen olevan keskeinen työidentiteetin määrittäjä. Heidän tutkimustulokset osoittivat päiväkodeissa vallitsevan ”kaikki tekee kaikkea” -työkulttuuri, jossa kasvattajan yksilöllinen työidentiteetti saattaa jäädä hauraaksi. (Mts. 5.) ”Kaikki tekee kaikkea” -työkulttuuri, jossa työntekijän osaaminen ja koulutus eivät määritä työtehtäviä, voi heikentää työntekijän käsitystä omasta ammattiin kuuluvasta erityisosaamisesta (Karila & Nummenmaa 2001, 40).

Työidentiteetin ja oman roolin epävarmuudesta tiimissä viesti Virpin kokema huono omatunto korkeammasta palkastaan sekä tarve sen ansaitsemiseen. Hän ei nähnyt eroja lastentarhanopettajan ja lastenhoitajan työssä ryhmässä. Oman asiantuntijuuden määriytymiseen liittyvät, käsittelemättömät ristiriidat voivat lisätä omalta osaltaan työssä koettua stressiä (Karila & Nummenmaa 2001, 41).

Virpin tarina kuvasti päiväkodin ”kaikki tekee kaikkea” -työkulttuuria, jossa työvuorot määrittävät työtehtävät. Ammattinimike ja siihen liittyvä erityisosaaminen ei vaikuttanut tehtävien jakautumiseen, vaan kaikkien katsottiin olevan tasaveroisia tekemään kaikkea. Tämän kaltainen työkulttuuri kuvastaa Filanderin (2006, 51–52) kuvaamaa postmodernia aikaa, jossa yksittäiset ammatit ovat häviämässä ja työpaikoilla toimii yleisosaajia työvuorojen mukaisissa tehtävissä. Moniammatillinen työkulttuuri ei kuitenkaan tarkoita oman osaamisen hyödyntämättä jättämistä tai, että jakamalla tehtäviä erityisosaamisen mukaisesti vähäteltäisiin toisen osaamista. Se tarkoittaa osaamisen hyödyntämistä työnjaon kautta, jotta työyhteisö voisi toimia tehokkaasti ja välttää päällekkäisen työn. (Karila & Nummenmaa 2001, 34, 41.)

Virpin tarina kertoi vuorovaikutuksen merkityksestä päiväkotityössä. Virpin tarinan perusteella voisikin todeta vuorovaikutustaitojen olevan pedagogisen osaamisen rinnalla merkittävä osaamisvaatimus lastentarhanopettajan työssä. Karila ja Nummenmaa (2001, 32) toteavatkin päiväkotityön olevan perusolemukseltaan yhteisöllistä työtä, jonka vuoksi yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen on välttämätöntä. Virpin tarinassa korostuivat yleiset työelämävalmiudet ammattiin liittyvän erityisosaamisen rinnalla (Filander 2006, 52; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 27).

Moniammatillinen tiimi toimi Virpin tarinassa työidentiteetin muotoutumisen kontekstina. Tämä kuvaa myös postmodernia työelämää, jossa ammattien sijasta sitoudutaan työtiimiin (Filander 2006, 53). Lastentarhanopettajan rooli oli olla tiiminvetäjä ja huolehtia tiimin ilmapiiristä. Virpin tarina viestii täten postmodernistista työkulttuuria, sillä hän ei kokenut tarvetta lastentarhanopettajien järjestetylle kollegiaaliselle keskustelulle. Hän koki sitä järjestyvän arjen tilanteissa riittävästi. Kollektiivinen lastentarhanopettajien jakama identiteetti näyttää menettäneen merkitystä moniammatillisuuden rinnalla ja identiteetin rakentajana. Virpin tarinassa hänellä oli selkeä käsitys toimivasta tiimistä, siinä työskentelystä ja itsestään tiimin jäsenenä. Virpin tarina keskittyikin kuvaamaan tiimiä ja itseään tiiminvetäjää, mutta siitä häivytti lastentarhanopettajuuden merkitys kasvattajayhteisössä.

5.3 Ristiriitainen Saana

Käsitys Saanan työidentiteetistä tarinan ja positioiden kautta muotoutui ristiriitaiseksi. Saanan tarinassa painottui hänen intoa kehittää itseään ja opiskella uutta. Saana oli opiskellut paljon lastentarhanopettajaksi valmistumisen jälkeen ja hän koki roolikseen tuoda uutta tietoa muun

kasvattajayhteisön luettavaksi. Karila ja Nummenmaa (2001, 32–33) toteavat jatkuvaan kehittämiseen liittyvän osaamisen olevan keskeistä lastentarhanopettajan muuttuvassa toimintaympäristössä. Kuitenkaan tämä oppimisinto ei välittynyt Saanan kuvauksiin työstään lastentarhanopettajana. Saana toivoi pysyvänsä jatkossakin innokkaana itsensä kehittäjänä, mutta arjessa hän kuvasi työnsä olevan arkirutiinien toteuttamista.

Saanan tarinasta puuttui lastentarhanopettajuuteen liitettävä pedagogisuus. Saanan kuvaus päiväkodin toiminnasta muistutti ”kaikki tekee kaikkea” -työkulttuuria. Siinä opettajille luettiin kuuluvaksi pääsuunnitteluvastuu, mutta tätä ei tarkemmin kuvattu. Saanan positioituminen lastentarhanopettajana kuvasti ristiriitaista työidentiteettiä. Saana asemoi itsensä työnsä ja itsensä kehittäjäksi, mutta tämä ei taas vastannut hänen kuvausta työstään arkirutiinien toteuttajana.

Saanan kertomuksen perusteella häneltä näyttäisi puuttuvan ylpeys omasta lastentarhanopettajuudestaan. Kuvatessaan lastentarhanopettajan statusta, hän ei nähnyt ero lastenhoitajien ja lastentarhanopettajien työssä ja erityisosaamisessa. Lisäksi hän paheksui ammattikuntien statusten korostamista. Saanan kertomus viesti hänen arvostavasta suhtautumisesta päiväkodissa työskenteleviä eri ammattikuntia kohtaan. Samalla hän vähätteli lastentarhanopettajien työhön kuuluvaa erityisosaamista toteamalla, ettei ammattikuntien tehtävissä ole merkittävää eroa. Karila ja Nummenmaa (2001, 41) toteavat ristiriitojen ja epäselvyyksien työnkuviissa voivan johtaa kokemukseen oman työn merkityksettömyydestä ja kokemukseen, ettei koulutuksessa hankittua oppimista pääse hyödyntämään työssään. Myöskään Saanan antamat kuvaukset itsestään lastentarhanopettajana eivät vahvistaneet hänen opettajan asemaa, sillä järjestelmällinen ja ideoiva eivät positio häntä lastentarhanopettajaksi.

Saana toimi päiväkodissa vastuuopettajana, mutta hän kuvasi tätä roolia pelkästään konkreettisten tehtävien, kuten sijaisjärjestelyiden, kautta. Saana kertoi päiväkodilta puuttuvan pedagoginen johtaja. Hän ei kuitenkaan kuvannut vastuuopettajuuttaan pedagogiikan kautta tai sen liittymistä hänen vastuuopettajuuteensa. Hän ei tarinassaan kuvannut ottavansa pedagogisen johtajan roolia päiväkodin johtajan apuna.

Saana kuvasi työssään haasteeksi jatkuvat muutokset, työtä ohjaavat säädökset ja direktiivit sekä jatkuvan tietotulvan, jonka takia työstä oli vaikea erottaa oleellinen. Saana piti opiskelusta, mutta työ päiväkodissa oli arkirutiinien toteuttamista yhtenä talon kasvattajista. Jatkuvat muutokset voidaan kokea väsyttävinä, jolloin työ muuttuu rutiinien toteuttamiseksi ja siitä häviää kehittämisen halu. Karilan ja Kupilan (2010, 5) tutkimuksen perusteella organisaation

jatkuvat muutokset voivat heikentää varhaiskasvattajien sitoutumista työhön. Tämä puolestaan heikentää työn laatua. (Mts. 5.) Syyt ristiriitaiselle identiteetille voivat johtua vaikeudesta sopeutua muutokseen ja tuoda osaamistaan osaksi työtä. Tämä voi heikentää työhön sitoutumista ja johtaa oman ammattiläisyyden katoamiseen ja kaikki tekee kaikkea -työkulttuurin hyväksymiseen.

5.4 Pedagoginen kutsumuslastentarhanopettaja Riitta

Riitan identiteettitarina ja positioituminen muodosti hänestä kuvan pedagogisena kutsumuslastentarhanopettajana. Merkittävä ja työidentiteettiä vahvistavatekijä Riitan tarinassa oli jo lapsuudesta lähtöisin oleva kutsumus lastentarhanopettajan työhön. Estolan ja Syrjälän (2002) tutkimus osoittaa osalla opettajista olevan kutsumus opettajan työhön jo lapsuudestaan saakka. Kutsumuksella ammattiin on merkittävä rooli työidentiteetin muotoutumisessa. Kutsumusta opettajan ammattiin voidaan kuvata osana persoonallista työidentiteettiä eli opettajan kokonaisvaltaista näkemystä työstään. (Mts. 87–88, 92.) Myös Karilan ja Kupilan (2010, 5) tutkimuksessa oli havaittavissa varhaiskasvattajien eri ammattisukupolvien kutsumuksellista suhtautumista työhön.

Riitan työidentiteetin rakentumiseen vahvistavasti vaikutti hänen pedagoginen osaamisensa. Riitan pedagogista osaamista oli vahvistanut yhteiskunnassa ja varhaiskasvatuksessa tapahtuneet muutokset, joiden pohjalta Riitta joutui reflektomaan omaa toimintaansa lastentarhanopettajana ja opettelemaan uutta. Muutokset voivat myös horjuttaa työidentiteettiä ja kadottaa kutsumuksen työhön johtuen tunteesta, ettei pysty tekemään työtään itselleen oikeaksi kokemalla tavalla (Estola & Syrjälä 2002, 96). Riitan tarinassa muutokset kuitenkin koettiin työidentiteetin ja osaamisen kehittämiseksi. Beijaard ym. (2004, 108) toteavat Kerbyyn (1991) viitaten opettajien toteuttaman itsearviointin ja reflektion olevan merkittäviä tekijöitä työidentiteetin rakentumisessa. Tämä on johtanut Riitan työidentiteetin sekä lastentarhanopettajuuden muuttumiseen.

Riitan työidentiteettiä kuvasi pedagoginen osaaminen sekä selkeä käsitys itsestään lastentarhanopettajana. Estolan ja Syrjälän (2002, 98) mukaan kutsumusopettajuuteen liittyvä tietoisuus oman työnsä päämääristä ja arvoista sekä näkemys siitä, mitä työllään haluaa lapsille välittää. Riitta sanallisti tarinassaan työnsä taustalla ohjaavia pedagogisia näkemyksiä. Myös Kupilan (2007, 147) tutkimuksessa lastentarhanopettajien pedagoginen asiantuntijuus muodostui

merkittäväksi asiantuntijuuden osaksi. Riitan työidentiteettiä vahvistavaksi tekijäksi ilmeni hänen näkemyksensä lastentarhanopettajuudesta jatkuvana itsensä ja työnsä kehittämisenä sekä sisäinen halu oppia uutta. Riitan työidentiteetti pohjautuikin näkemykseen lastentarhanopettajan työstä elinikäiselinikäisenä, jatkuvana oppimisena ja kehittämisenä.

Riitan työidentiteettiä heikentäviä tekijöitä olivat varovaisuus vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Myös kokemus varhaiskasvatuksen ja koulun väliltä puuttuvasta pedagogisesta keskustelusta heikensi Riitan työidentiteettiä. Myös epäselvyydet työnkuviissa koettiin mahdollisiksi työidentiteetin heikentäjiksi lastentarhanopettajan työssä. Kokemus lastentarhanopettajan työn yhteiskunnallisesti saamasta vähäisestä arvostuksesta heikensi työidentiteettiä. Riitta oli kuitenkin optimistinen ja hän nimesi keinoja, joilla lastentarhanopettajien statusta voitaisiin hänen näkemyksensä mukaan parantaa. Kutsumusopettajat ovatkin usein huolissaan asioista, mutta pysyvät toiveikkaina muutoksien suhteen (Estola & Syrjälä 2002, 98).

5.5 Yhteiskuntakriittinen Ansa

Ansan työidentiteettiä ja lastentarhanopettajana positioitumista kuvasi kriittisyys työssä ja yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia kohtaan. Ansan identiteettitarina kuvasi hänen yhteiskuntakriittisyyttään, sillä Ansa koki muutosten vaikuttaneen kielteisesti hänen työhönsä ja lastentarhanopettajuuteensa. Ansa kritisoi työn muuttumista suuntaan, jossa luottamus työntekijöitä kohtaan on hävinnyt. Ansan tarinassa kuvattu työn läpinäkyvyyden vaatimus kuvasti Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006, 27) kuvaamaa yrittähenkistyvää työelämää, jossa menestymisen ehto on oman osaamisen näkyväksi tekeminen. Ansa myös paheksui sitä, että muutokset olivat lähtöisin päättäjistä, jotka eivät tunne varhaiskasvatuksessa tehtävää työtä. Karila ja Kupila (2010, 75) toteavat tutkimuksessaan varhaiskasvattajien kokemuksen vähäisistä vaikutusmahdollisuuksista voivan heikentää työhön ja muutoksiin sitoutumista.

Toisaalta vaatimus työn läpinäkyvyyteen voidaan nähdä myös varhaiskasvatusta edistävänä asiana. Ansa toi tarinassaan esille pettymyksen päättäjiä kohtaan, jotka olivat ymmärtäneet varhaiskasvatuksen tavoitteeksi ainoastaan vanhempien työssäkäynnin mahdollistamisen. Työn muuttuessa näkyväksi päiväkotien ulkopuolelle voidaan mahdollisia suppeita ja virheellisiä käsityksiä varhaiskasvatuksesta muuttaa. Ansa totesi lastentarhanopettajuuteen kuuluneen aina tehtyjen valintojen taustalla olevien perusteiden tiedostaminen, mutta näkyvyys toi vaatimuksen

näiden valintojen dokumentointiin. Karila ja Kinos (2010, 283) toteavat Karilaan (2008) viitaten lastentarhanopettajilta vaadittavan työn näkyväksi tekemistä kielellisesti. Heidän täytyy pystyä sanallistamaan aikaisemmin hiljaisena tietona pidettyä osaamistaan, perustelemaan valintojaan ja kuvaamaan työssään tekemiään ratkaisuja. (Mts. 283.) Karila ja Nummenmaa (2001, 32) toteavatkin työn kielellisen hallinnan olevan keskeinen osa varhaiskasvatuksessa tehtävää työtä. Kuitenkin työn kielellinen hallinta on ollut päiväkodintyöntekijöillä heikkoa, minkä vuoksi kielellistä hallintaa vaativat työtehtävät on koettu vaikeiksi (Mts. 32).

Kiire työssä heikensi Ansan työidentiteettiä. Lastentarhanopettajan työhön kuuluu erilaisia lapsiryhmän ulkopuolisia tehtäviä, mutta aikaa niiden hoitamiseen työpäivän aikana on rajallisesti. Lisäksi kiireen tuntua toivat työtehtävät, mitkä eivät Ansasta kuulu lastentarhanopettajalle. Myös Karilan ja Kupilan (2010, 66) tutkimuksesta välittyy kuva päiväkodista kiireisenä ja jatkuvassa muutoksessa olevana työympäristönä. Kiireen kokemusta aiheuttavat henkilöstön vähäisyys sekä muutokset. (Mts. 67.)

Ansa kertoi heidän päiväkodissaan olevan ilmapiiri, jossa kunnioitetaan omaa ja toisten työtä. Oman työnsä arvokkaana pitäminen samoin kuin työlleen saama arvostus työkavereilta tai ulkopuoliselta taholta olivat työidentiteettiä edistäviä tekijöitä (Coldron & Smith 1999, 712). Myös toisilta saatu tunnustus sekä luottamus omaa osaamista kohtaan olivat työidentiteettiä ja omaa roolia lastentarhanopettajana vahvistavia tekijöitä.

Postmodernin ajan työelämälle ominaista on yksilöllisyyden korostaminen. Beck (1995, 28–29) toteaa Giddensiin (1979) viitaten ammatillisen järjestäytymisen ja ammattikunnan edustajuuden menettäneen merkitystään työidentiteetin rakentumisessa. Ansan tarina ilmensi tätä kuvauksessa, jossa hän totesi aktiivisten jäsenten ja kiinnostuksen ajaa ammattikunnan asioita vähentyneen lastentarhanopettajaliitossa. Ansan mielestä tämä on seurasta siitä, että varhaiskasvatuksessa tapahtuneet muutokset ovat olleet hitaita vaikka yhteiskunnassa muutokset tapahtuvat nopeasti.

5.6 Yhteenvetoa tarinoista

Kaikki viisi identiteettitarinaa muodostivat omakohtaisen kertomuksen lastentarhanopettajan työidentiteetistä. Vaikka kertomukset kuvasivat tutkittavien henkilökohtaisia kokemuksia, on tarinoista löydettävissä samankaltaisia kokemuksia työidentiteetin muotoutumisesta varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Työtä kohdanneet muutokset nähtiin sekä uhkana että mahdollisuutena lastentarhanopettajien identiteetille. Myös Karilan ja Kupilan (2010) tutkimuksessa muutokset otettiin vastaan sekä innolla että vastustuksena. Varhaiskasvatukselle on suunnattu aikaisempaa enemmän kasvatuksellisia ja opetuksellisia odotuksia, joihin päiväkodeissa on kuitenkin vastattava henkilöstörakenteella, jossa lastentarhanopettajat ovat vähentyneet ja hoidollisen koulutuksen saaneet lastenhoitajat ovat enemmistö (Karila & Kupila 2010, 67). Myös Karilan ja Kinoksen (2010) tutkimus osoitti lastentarhanopettajien työn moninaistuneen ja tehtävien laajentuneen. He toteavat tutkimuksensa perusteella työn vaatimusten ja odotusten toteutuvan jossain määrin työn eheyden kustannuksella. (Mts. 288.) Tutkimuksessani osa lastentarhanopettajista koki vanhempien odotuksien varhaiskasvatukselta kasvaneen.

Tarinoissa työ lastentarhanopettajana kuvattiin kiireiseksi. Työn muutokset sekä lisääntyneet vaatimukset lisäsivät kiirettä samoin kuin tehtävät, joita ei nähty kuuluvaksi kasvatushenkilöstölle. Kiirettä aiheuttivat myös henkilöstön poissaolot ja sijaistenpuute, jolloin varhaiskasvatuksen perustehtävän toteuttaminen ja sen suunnittelu kärsivät eikä työssään voinut toteuttaa sille asettamia laatuvaatimuksia.

Tutkimustuloksien perusteella lastentarhanopettajilla oli erilaisia käsityksiä omasta roolistaan ja työnkuvastaan kasvattajayhteisössä. Tarinoista ilmeni, että päiväkodin työyhteisöissä vallitsee epäselvyys kasvattajien työtehtävistä ja vastuista. Ammattiin kuulumattomat työtehtävät, omien työtehtävien puolustaminen sekä työvuoroperustainen tehtävienjako kuvasivat lastentarhanopettajien työtä. Tarinoiden ilmentävät tulokset ovat samansuuntaisia Karilan ja Kupilan (2010, 68) tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten on vaikea jäsentää omaa sekä työkavereiden erityisosaamista sekä eri ammattiryhmien työhön liittyviä vastuita ja velvollisuuksia.

Beijaar ym. (2004, 108, 122) toteavat työidentiteetin ilmentävän yksilön käsitystä itsestään ammatin edustajana. Tutkimuksen perusteella lastentarhanopettajat kokivat epäselvyyttä omasta työnkuvasta sekä itselle kuuluvista työn vastuista. Tutkimukseni lastentarhanopettajat kokivat roolinsa eri tavoin päiväkodin työyhteisössä. Tämä vaihteli selkeästä työnkuvasta, oman työnkuvan puolustamiseen sekä oman lastentarhanopettajuuden häivyttämiseen tasaveroisella ja samanlaisella työroolilla muiden kasvattajien kanssa.

Tutkimuksessa lastentarhanopettajat kuvasivat omaksi vastuukseensa tiimissä kokonaisuudesta huolehtimisen, vastuun toiminnan pedagogisesta suunnittelusta sekä vastuullisemmista tehtävistä vastaamisen. Vastuiden kautta lastentarhanopettajan rooli tiimissä

oli kokonaisuutta ohjaava. Toisaalta tarinoissa tuotiin esille epäselvyys tiiminvetäjän roolista. Karilan ja Kinoksen (2010, 290) tutkimuksessa lastentarhanopettajan suhde muuhun kasvattajayhteisöön nähtiin ohjaavana. Tutkimuksessa pedagogisen vastuun käsitteen kautta lastentarhanopettajat toimivat tiimissä pedagogisen toiminnan johtajina, joka kuvattiin heidän merkittäväksi osaamisalueeksi. Näin ollen pedagoginen osaaminen ja työn kokonaisuuden hahmottaminen voidaan nähdä tarinoiden perusteella lastentarhanopettajan työidentiteettiä vahvistaviksi tekijöiksi.

Karila ja Kupila (2010, 68) pitävät varhaiskasvattajien epäselviä tehtävänkuvia sekä vaikeutta sanoittaa omaa ammatillista osaamista huolestuttavana. He näkevät väärin ymmärretyn moniammatillisen työkuultuuriin heikentävän varhaiskasvatuksen laatua. Kun työstä puuttuu oman erityisosaamisen tiedostaminen ja hallitseminen, ei työn rikastuttaminen moniammatillisella osaamisella ole mahdollista. Tämä myös johtaa työkuultuuriin, jossa varhaiskasvattajat joutuvat tekemään työtehtäviä, mihin heillä ei ole koulutusta ja osaamista. (Karila & Kupila 2010, 68.) Myös Reads ja Reesin (2008, 49) mukaan varhaiskasvattajien erilaiset osaamiset ja taidot vahvistavat tiimiä, mikäli ne tulevat huomioiduksi. He tähdentävät, että tiimi pystyy toimimaan tehokkaasti kun kasvattajat tietävät jokainen sekä oman että toistensa roolit. (Mts. 50.)

Kinos ym. (2010, 243) toteavat lastentarhanopettajien statuksen parantuneen ja lähentyneen luokanopettajan statusta koulutuksen siirryttyä yliopistoon. Tutkimukseni tulokset kuitenkin osoittivat tutkimukseni lastentarhanopettajien kokevan työnsä aliarvostettuna yhteiskunnallisesti. He kokivat päättäjillä olevan puutteellinen käsitys varhaiskasvatuksen työstä ja ammattikuntien osaamiseroista. Myös kokemus varhaiskasvatuksen vähäisestä vaikutusmahdollisuudesta poliittisessa päätöksen teossa sekä profiloituminen ”päikyntädiksi” voidaan nähdä identiteettiä heikentäviksi tekijöiksi. Myös lastentarhanopettajan työn ymmärtämisen vähäisyys näyttäytyi ulkopuolisissa moniammatillisissa verkostoissa, kuten koulussa.

Tutkimuksessa lastentarhanopettajien identiteettiä vahvisti oman työnsä ja ammattitaidon arvostaminen. Lisäksi työyhteisön osoittama arvostus lastentarhanopettajan osaamista ja ammatillisuutta kohtaan vahvisti identiteettiä. Coldron ja Smith (1999, 712) toteavat tutkimuksessaan opettajana olemisen tarkoittavan samaa kuin tulla nähdyksi opettajana itsensä ja muiden toimesta. Lastentarhanopettajien työidentiteettiä vahvistaviksi tekijöiksi tarinoissa nousi myönteinen suhtautuminen oman osaamisen kehittämiseen. Vaikka lastentarhanopettajien

työhön kohdistuu paljon muutoksia, jotka pakottavat lastentarhanopettajat opettelemaan uutta, itsensä kehittäminen kuvastui tutkimuksessa myönteisenä asiana. Tarinoiden perusteella lastentarhanopettajista itsestään lähtöisin oleva osaamisen kehittäminen koettiin myönteisenä asiana ja siten se vaikutti työidentiteetin muotoutumiseen sitä vahvistavasti. Eteläpelto (2007, 94, 137, 139) toteaaakin työidentiteetin muotoutumisen vaativan sen jatkuvaa muokkaamista itsearviointin ja oppimisen kautta, jotka mahdollistavat uusien merkityksien muotoutumisen.

6 POHDINTA

6.1 Johtopäätökset

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen narratiivinen tutkimus, joka selvitti, minkälaisia narratiivisia kuvauksia lastentarhanopettajat antoivat työidentiteettinsä rakentumisesta sekä millaisia positioita lastentarhanopettajat saivat varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tutkimukseni avulla pyrin kuvaamaan lastentarhanopettajien työidentiteetin muotoutumista sekä heidän positioitumistaan päiväkodin työyhteisössä.

Tutkimukseni osoitti tarpeen lastentarhanopettajien työidentiteetin vahvistamiselle ja tukemiselle muuttuvassa työelämässä. Tutkimukseni osoitti lastentarhanopettajan työidentiteetin rakentuvan vuorovaikutuksessa työyhteisön ja toimintaympäristön kanssa. Tutkimukseni perusteella toimintaympäristö kuitenkin heikensi lastentarhanopettajien työidentiteettiä. Lastentarhanopettajat arvostivat omaa työtään ja osaamistaan, mutta olivat epävarmoja työnsä vastuista ”kaikki tekee kaikkea” -työkulttuurissa. Oma työnkuva hämärtyi tilanteissa, joissa sitä joutui puolustamaan, työvuorot määrittivät tehtäviä tai työhön kuului tehtäviä, joita ei koettu lastentarhanopettajalle kuuluviksi.

Epävarmuus omasta työnkuvasta ja ammatillisuudesta näyttäytyi oman ammatillisuuden häivyttämisenä. Myös työelämän jatkuvat muutokset koettiin toisaalta uuvuttavina ja työidentiteettiä heikentävinä, mutta toisaalta ne saattoivat käynnistää itsereflektion ja oman toiminnan kehittämisen. Kokemus muutosten hallitsemattomuudesta saattoi kuitenkin heikentää työhön sitoutumista ja ylpeyttä työstään. Myös kokemus muilta saatavan arvostuksen puutteesta heikensi lastentarhanopettajien työidentiteettiä. Työidentiteettiä vahvistaviksi tekijöiksi nousi oman työn arvostaminen sekä halu oppia ja kehittyä työssä. Myös pedagoginen osaaminen vahvisti lastentarhanopettajien työidentiteettiä.

Tutkimus toteutettiin laatimalla narratiivisen juonianalyysin avulla lastentarhanopettajien haastatteluista ja kirjallisesta aineistosta narratiiveja. Narratiiveista muodostui viisi identiteettitarinaa, jotka kuvasivat omakohtaisella tavalla tutkittavien kokemuksia ja ajatuksia

lastentarhanopettajuudesta. Haastatteluiden tarinallistamisen kautta hahmottuivat lastentarhanopettajien käsitykset omasta työstään ja lastentarhanopettajuudestaan. Identiteettitarinat muodostivat heidän työstään elämänkerrallisen jatkumon yksilöllisten kokoemusten ja tulkintojen pohjalta. (Eteläpelto 2007, 140; Heikkinen 2002b, 186; Löyttyniemi 2005, 189; Ropo & Huttunen 2013, 10.) Identiteettitarinat luotiin lastentarhanopettajien haastattelujen ja kirjallisten dokumenttien pohjalta kertomuksiksi toimintakontekstissa, joissa he näyttäytyivät jatkuvasti muuttuvina, sosiaalisina ja kulttuurisina toimijoina. Identiteettitarinat olivat lastentarhanopettajien kertomuksia itsestään, joihin vaikutti ympäristön tarjoamat roolit, positiot. (Yrjänäinen ja Ropo 2013, 30.)

6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Narratiiviselle lähestymistavalle ominaista on eettisten kysymysten korostaminen. Narratiivinen tutkimus tarkastelee ihmiselämää ja sen tutkimuskohteena ovat usein ihmisten erilaiset henkilökohtaiset kokemukset. Narratiivisuutta pidetään ihmisyyttä erityisellä tavalla kunnioittavana metodologiana. Tämä status ei kuitenkaan poista narratiivista metodologiaa käyttävän tutkijan velvollisuutta huomioida tutkimuseettisiä kysymyksiä. Pikemminkin tavoitteeksi tulisi nostaa korkeiden tutkimuseettisten ihanteiden noudattaminen tutkittaessa ihmisten henkilökohtaisia ja vaikeita kokemuksia. (Hänninen 2008, 123.)

Narratiivista tutkimusta koskevat samat tutkimuseettiset kysymykset kuin muutakin laadullista tutkimusta. Yksi merkittävä eettinen kysymys on varmistuminen tutkimukseen osallistuvien informanttien vapaaehtoisuudesta. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkittavia on informoitu tutkimuksen luonteesta ja tutkimuksen toteuttamistavoista, mihin tietoja tullaan käyttämään ja tallentamaan. Tutkittavat voivat tehdä päätöksen vapaaehtoisesta osallistumisesta vasta saatuaan riittävästi informaatiota tutkimuksesta. (Hänninen 2008, 125–126; Kuula 2006, 106–108.)

Tässä tutkimuksessa tutkimusaineisto muodostui valmiiksi kerätystä aineistosta, joka kuuluu Tampereen yliopiston Kasvatustieteen laitoksella toteutettuun hankkeeseen. Näin ollen en itse tutkijana ole osallistunut aineiston hankkimiseen. Valmiin aineiston käyttäminen ei kuitenkaan poista velvollisuutta ja vastuuta tutkimuksen eettisyyden huolehtimisesta. Voisi jopa ajatella näiden kysymysten olevan entistä merkittävämpiä kuin aineisto on toisten tutkijoiden keräämää ja itse olen saanut oikeuden käyttää sitä.

Tutkimusaineistoni muodostui lastentarhanopettajien yksilö- ja ryhmähaastatteluista. Aineiston käsittelyn helpottamiseksi nauhoitetut haastattelut muutettiin kirjalliseen muotoon litteroinnin avulla. Tavalla, jolla litterointi toteutetaan on myös eettistä merkitystä, sillä se vaikuttaa siihen, millaisena tutkittavan puhe ja sen kautta hänen ajattelunsa litteroidussa tekstissä näyttäytyy. Tutkijan on päätettävä kuinka vahvaa editointia, kuten murteiden häivyttämistä ja kieliopin korjaamista, hän käyttää. Editointi voi edesauttaa tutkittavan sanottavan esiin tuloa. Sen avulla voidaan myös välttää tutkittavien tunnistaminen. Kuitenkin vahva edintointi voi aiheuttaa sen, että kertojan yksilölliset ilmaisut ja ääni häviävät tekstistä. (Hänninen 2008, 129.)

Tässä tutkimuksessa eettisen haasteen aiheutti myös ryhmähaastattelun litterointi, sillä koin välillä haastavaksi erottaa puheen perusteella lastentarhanopettajat toisistaan. Haastavaksi tämä koitui sen vuoksi, etten itse ollut toteuttamassa haastatteluja vaan litteroin toisen tutkijan tekemiä haastatteluja. Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden takaamiseksi pyrin kuuntelemaan aineistoa niin moneen kertaan, että varmistuin puhujasta.

Eettisesti toteutetun tutkimuksen vaatimus on, että tutkimus ei saa aiheuttaa haitaa osallistuville. Tutkimusetiikka vaatii, että tutkittavan henkilöllisyys ei saa tulla esiin tutkimuksen raportoinnissa, ellei siitä ole toisin sovittu. Tutkimus on raportoitava niin, että tutkittavia ei pysty julkaisusta tunnistamaan. Tämä perustuu lähtökohtaan, jossa tutkittavia on suojeltava mahdollisilta kielteisiltä seurauksilta, joita tunnistaminen tutkimuksesta voi aiheuttaa. (Hänninen 2008, 126, 133; Kuula 2006, 201; Syrjälä, Estola Uitto & Kannisto 2006, 194–195.) Kuitenkin narratiivisessa tutkimuksessa, jossa tutkittavia henkilöitä käsitellään yksilöinä, voi henkilöhahmo olla tunnistettavissa tarinan muodostamassa ajallisessa ja kontekstuaalisessa kokonaisuudessa vaikka tunnistetiedot olisi pyritty häivyttämään. Tämä tuo esille eettisen kysymyksen siitä, kuinka tarina voi tuoda tunnistetusta henkilöstä esille tietoja, joita hän ei haluaisi muiden hänestä tietävän. (Hänninen 2008, 133.)

Tutkimuksessani muodostin haastateltavien litteroiduista vastauksista narratiiveja, jossa tutkittavia käsiteltiin yksilöinä. Tämän vuoksi jouduin pohtimaan tarkoin raportointia ja litteroitujen vastausten editointia säilyttääkseni tutkittavien anonymiteetin. Hännisen (2008, 134) mukaan tunnistettavuus voidaan välttää muodostamalla alkuperäisiä tarinoita yhdistelemällä tyyppitarinoita. Halusin kuitenkin kertoa jokaisen lastentarhanopettajan tarinan omana kertomuksenaan ja sen myötä tuoda kertojien kuvaamia yksityiskohtia esiin. Valintani myötä häivytin tarkoin tarinoista kohtia, jotka olisivat voineet paljastaa kertojan sekä muutin lastentarhanopettajien ja muiden kertomuksessa esiintyneiden henkilöiden ja paikkojen nimet.

Valmiista narratiiveista muodostui pisimmillään jopa kolmen sivun mittaisia. Näin pitkiä tarinoita en kuitenkaan voinut liittää tutkimukseeni, joten päädyin esittämään tarinoista tiivistelmät. Tämän voi nähdä lisännen tutkittavien anonyymiteetin turvaa. Tutkimuksessani käsittelin lastentarhanopettajien tarinoita alkuperäistarinoiden mukaisesti ilmaisten milloin esitettävä asia ei ilmennyt tiivistetyssä tarinassa. Näin tiivistäminen ei vaikuttanut tutkimuksen luotettavuuteen.

Narratiivisen tutkimuksen hankalimmin jäsentyvät ongelmat liittyvät Hännisen (2008, 130) viittaamien Smythen ja Murrayn (2000) mukaan siihen, että kenellä on viime kädessä oikeus tulkita aineiston sisältämiä elämänkerrallisia kokemuksia. Oman tarinan kertominen on oman elämän historian ja identiteetin sanoittamista. (Hänninen 2008, 130; Syrjälä ym.2006, 193.) Myös Bold (2012, 61) tuo esille haasteet tulosten eettisestä tulkitsemisesta. Tulokset voivat loukata haastateltavia, sillä he voivat kokea tulokset heidän kritisoimisena. Oman tarinan kertominen on henkilökohtainen ja haavoittava kokemus ja sisimmän paljastamista, mutta sen kritisoiminen tutkimuksen valossa voi loukata informantteja. (Mts. 61.)

Joskus tutkijan ja kertojan näkemykset tarinasta eivät kohtaa, jolloin on kysyttävä kenen ääni tarinassa kuuluu (Bold 2012, 61). Narratiivisen tutkimuksen eettisyydessä on huomioitava, että tarinasta tehdyt tulkinnat haastateltavalle vierain sanoin tai oman tarinan jääminen tutkimuksen ulkopuolelle voivat loukata tutkittavaa, jolle oma tarina on henkilökohtainen kokemus. (Hänninen 2009, 131.) Onkin tärkeää tiedostaa moninaisten tulkintojen mahdollisuus (Bold 2012, 62).

Bold (2012, 62) toteaa Elyn (2007) viitaten, että on tärkeää asettaa osallistuja tutkimuksen keskiöön haastattelijan sijasta sekä kiinnittää huomiota tulkintaan, jonka he valitsevat edustamaan ja kuvaamaan tutkittavien tarinoita. Hänninen (1999, 34) kuitenkin muistuttaa, että tutkittaville äänen antaminen on aina suuhteellista tehtäessä tutkimusta. Tämä johtuu siitä, että tutkija päättää, millä tavalla hän aineistoa valikoi ja pelkistää. Näin ollen tutkija vaikuttaa tutkimukseen sen eri vaiheissa merkittävästi valintojensa kautta. Näin ollen tulkinnassa ja tulosten esittelyssä on aina tutkijan ääni esillä viime kädessä, mikä on tärkeä tunnistaa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 18; Hänninen 1999, 34.)

Tutkimuksessani huomioin lastentarhanopettajien oman äänen kuulumisen esittämällä suoraan lainauksin tehdyt narratiivit osana tutkimusta. Tämän tutkimuksen pohjalta tehdyt tulkinnat ovat kuitenkin vain yksi mahdollinen tulkinta aiheesta. Valintani julkaista identiteettitarinat mahdollistaa erilaisten tulkintojen esittämisen aineistosta. Hänninen (2008, 132) toteaaakin

Smythen ja Murrayn (2000) viitaten, että on tärkeää korostaa eriävin tulkintojen mahdollisuutta tarinoiden pohjalta.

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä pohdittaessa on tärkeää ymmärtää tutkimuksessa olevan kysymys subjektiivisesta tulkinnasta. Ei ole olemassa absoluuttista, kaikille yhteistä todellisuutta vaan kyse on aina tulkinnoista, jotka perustuvat yksilöiden kokemuksille ja tiedoille. Käsitteet todellisuudesta syntyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Näin ollen samoista ilmiöistä voi olla useita ja jopa ristiriitaisia käsityksiä. Ehdottaman totuuden tavoittaminen on mahdottomuus. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 17–18.) Myös Tynjälä (1991) toteaa totuudessa olevan kysymys yhdestä ilmiöstä koskevasta näkökulmasta. Tutkimus tuottaa tietyn näkökulman ilmiöstä, eikä objektiivista totuutta. (Mts. 388, 390.)

Laadukkaan ja uskottavan tutkimuksen merkki on sen luotettavuus. Laadukas ja eettinen tutkimus pyrkii paljastamaan tutkittavien käsityksiä ja heidän maailmaansa mahdollisimman hyvin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189.) Tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun liitetään usein käsitteet reliaabelius ja validius, jotka liittyvät kvantitatiiviseen tutkimustraditioon. Käsitteet liittyvät objektiivisen totuuden tavoitteluun, mutta käsitteitä on käytetty myös kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Reliaabelius tarkoittaa tutkimustuloksen toistettavuutta eri tutkimuskerroilla, eri tutkijoiden toteuttamana tai rinnakkaisilla tutkimusmenetelmillä saatavaa samaa tulosta. Tämän voi kuitenkin kyseenalaistaa jos ajatellaan ilmiön muuttuvan ajassa. Validius puolestaan liittyy tulosten yleistettävyyteen. (Mts. 186–187.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin onkin etsitty korvaavia menetelmiä perinteisten reliaabeliuden ja validiuden tilalle (Hirsjärvi & Hurme 2000, 188). Luotettavuuden arviointi liittyy koko tutkimusprosessiin. Merkittävänä luotettavuuden kriteerinä voidaan pitää tutkijan yksityiskohtaista ja tarkaa tutkimuksen eri vaiheiden raportointia. (Eskola & Suoranta 1998, 210; Hirsjärvi 2009d, 232–233; Hirsjärvi & Hurme 2000, 189.) Myös Tynjälä (1991, 395) korostaa tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä lukijan mahdollisuutta seurata tutkimuksen kulkua ja arvioida sitä.

Tässä tutkimuksessa olen kuvaillut tutkimusprosessia ja sen vaiheita mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta lukija voi saada kokonaiskuvan tutkimuksen eri vaiheista. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen teoriataustaa ja metodologiaa johdonmukaisesti ja selkeästi, jotta lukija pystyisi ymmärtämään tutkimuksen taustoja. Olen myös kuvannut aineiston moninaisuutta tarkasti sekä analyysin etenemistä kohta kohdalta. Aineiston analyysin etenemistä olen havainnollistanut esimerkeillä litteroidusta aineistosta sekä taulukoinnista, jonka avulla analysoin

aineistoa (Liite 1.). Tutkimustulosten esittelyyn on jokainen narratiivisen juonianalyysin avulla tuotettu narratiivi liitetty sellaisenaan. Tämä mahdollistaa aineiston analyysin luotettavuuden tarkastelun sekä mahdollisten tuloksista poikkeavien tulkintojen esittämisen.

Triangulaatio tarkoittaa erilaisten aineistojen, menetelmien ja teorioiden käyttämistä samassa tutkimuksessa. Lisäksi samaa kohdetta voi tutkia useampi tutkija. Triangulaation tarkoituksena on varmistua tutkimuksen luotettavuudesta ja minimoida tulosten vääristymää käyttämällä useampaa menetelmää, sillä yksittäisellä menetelmällä on vaikea saada kattavaa kuvaa tutkittavasta ilmiöstä. (Eskola & Suoranta 1998, 68; Tynjälä 1991, 392–393.) Tutkimusaineistoni muodostuu sekä yksilö- että ryhmähaastattelulla kerätystä aineistosta sekä kirjallisesta aineistosta. Tutkimuksessani kolmen lastentarhanopettajan kohdalla minulla oli käytössä sekä haastattelu- että kirjallista aineistoa, jolloin tutkimukseni luotettavuutta on pyritty lisäämään käyttämällä tutkimuksessa erilaisia aineistoja.

Kvalitatiivinen tutkimus tavoittelee tutkimuskohteen ymmärtämistä (Hirsjärvi 2009b, 181). Myös narratiivisen lähestymistavan käyttäminen tutkimusmenetelmänä pyrkii kuvaamaan ja ymmärtämään tutkittavia ja ilmaisemaan tutkittavien ääntä. (mm. Heikkinen 2002b, 186; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189; Ropo & Huttunen 2013, 10.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston riittävyttä kuvataan kylläisyyden käsitteellä, jolla tarkoitetaan samojen asioiden kertautumista aineistossa. Riittävän kattava aineisto on luotettavan tutkimuksen merkki. Kvalitatiivinen tutkimus ei kuitenkaan pyri päätelmien tekemiseen yleistettävyyttä ajatellen. Merkittävää on yksittäisen tapauksen tutkiminen riittävän tarkasti ymmärryksen saavuttamiseksi ja tämän myötä on mahdollista ilmiön tarkastelu myös yleisemmällä tasolla (Hirsjärvi 2009b, 182.)

Minulla oli käytössäni 14 lastentarhanopettajan haastattelut, jotka on kerätty yksilö- ja ryhmähaastatteluina. Lopulta tutkimukseeni päätyi viiden lastentarhanopettajan haastattelut, jotka toivat erilaisia ja toisistaan poikkeavia tuloksia esille. Tämä tutkimus ei pyri kuvaamaan koko alkuperäistä tutkimusaineistoa, vaan tutkimukseen on valittu viisi erilaista tarinaa lastentarhanopettajan työidentiteetin muotoutumisesta, joista tutkimukseni kertoo. Vaikka viiden identiteettitarinan perusteella ei voida tehdä yleistyksiä lastentarhanopettajien työidentiteetistä, olivat tutkimustulokset samansuuntaisia aikaisempien lastentarhanopettajien ja opettajien työidentiteettiä tutkineiden tutkimusten kanssa (mm. Karila & Kupila 2010; Karila & Kinos 2010; Kupila 2007; Coldron & Smith 1999).

Narratiiviseen lähestymistapaan liitetään usein kysymys tiedon luotettavuudesta. Narratiivinen tutkimus tutkii kertomuksia todellisuuden ja maailman merkitysten välittäjänä ja

tuottajana. (Heikkinen, Huttunen & Kakkori 1999, 197–198.) Heikkinen ym. (1999) liittävätkin narratiivisen tutkimuksen muodostaman tiedon hermeneuttiseen totuus ajatteluun. He toteavat Hoegiin (1994) viitaten, ettei narratiivinen tutkimus pyri yksiselitteiseen totuuteen, vaan pikemminkin kuvaamaan inhimillisiä kokemuksia. (Mts. 197.)

Toinen tutkimuskysymykseni tarkasteli minkälaisia positioita lastentarhanopettajat saavat varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä. Positioitumiseen liittyy kertojan kokemus siitä, mitkä asiat ovat arvostettuja tai häpeällisiä kulttuurisesti, tai minkälaisena hän haluaa itsensä kuvata. Samasta tarinasta voi olla erilaisia versioita, joista on löydettävissä identiteetin eri puolia. Eri kuulijalle on mahdollista tuoda esiin eri puolia itsestä. (Pöysä 2010, 169–170, 173). Hänninen (2008, 132) kuitenkin tuo esille luottamuksen tutkittavan kertoman totuudenmukaisuuteen narratiivisessa tutkimuksessa.

6.3 Kehittämis- ja jatkotutkimusideat

Tutkimukseni perusteella lastentarhanopettajien työidentiteetin vahvistaminen nousi merkittäväksi kehittämis- ja jatkotutkimushaasteeksi. Tutkimukseni perusteella lastentarhanopettajien työidentiteetin vahvistaminen vaatii varhaiskasvattajien työnkuvien selkeyttämistä päiväkodeissa. Ymmärrys kasvattajien erityisosaamisen eroista ja niiden vaikutuksesta kokonaisuuteen tulee selvittää ja tehdä näkyväksi tiimeissä. Tutkimukseni perusteella varhaiskasvatuksen työkulttuuri vaatii tarkennusta moniammatillisessa työyhteisössä. Varhaiskasvattajien osaamisalueita ja vastuita onkin alettu erottelemaan (mm. Karila & Nummenmaa 2001; STM 2007), mutta tätä tulisi jatkaa myös työyhteisöissä ja tiimeissä.

Päiväkodin työyhteisöissä näyttäisi tutkimukseni perusteella olevan tarvetta keskustelulle eri ammattilaisten erityisosaamisesta ja työnkuvista. Laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamisen edellytys on osaamisen tunnistaminen ja hyödyntäminen arjen työssä (Karila & Nummenmaa 2001). Myös Kupilan (2007) tutkimuksessa todetaan, että työyhteisössä on järjestettävä varhaiskasvattajille mahdollisuuksia kollegiaaliseen reflektioon ja keskusteluun. Tutkimustiedon pohjalta kollegiaalisia keskusteluja voidaan pitää lastentarhanopettajan työidentiteettiä vahvistavana tekijänä. (Mts. 150,157.) Myös Coldron ja Smith (1999, 722) toteavat opettajien ammatillisen kehityksen vaativan kuuluvuutta ammatilliseen yhteisöön. Tutkimukseni perusteella lastentarhanopettajan tehtävän selkeyttäminen vaatiikin keskustelua niin lastentarhanopettajien kuin moniammatillisen tiimin ja koko työyhteisön välillä.

Lastentarhanopettajien työidentiteetin vahvistaminen vaatii kokemusta työn saamasta ulkopuolisesta arvostuksesta. Tämän muuttamiseksi on merkittävää saada varhaiskasvatuksessa tehtävää työtä ja osaamista näkyväksi. Tämän edellytys on kuitenkin varhaiskasvattajien oma, selkeä käsitys, työstään ja osaamisestaan sekä oman työn arvostaminen. Tutkimuksestani nousi tarve lastentarhanopettajan työnkuvan selkeyttämiseen. Työidentiteetin rakentamiseen olisikin aiheellista kiinnittää huomiota jo koulutuksen aikana. Kirpalin (2004, 219) tulosten perusteella työntekijät näyttäisivät tarvitsevan opintoihin ja työuralle ohjausta, joka antaisi heille luottamusta osaamistaan kohtaan työssä sekä auttaisi heitä toimimaan oman ammatillisen kehityksen agentteina.

Tutkimuksessani nousi esille tarve koulun ja varhaiskasvatuksen yhteisen pedagogisen keskustelun lisäämiseen sekä tietoisuuden lisäämiseen toistensa työstä ja työn päämääristä. Tämä asettaakin koulutukselle tavoitteen kehittää luokanopettajien ja lastentarhanopettajien välistä dialogia jo opiskeluvaiheessa, jotta sujuva yhteistyö olisi mahdollista työelämässä ja sitä kautta voitaisiin vaikuttaa lapsen eheään kasvun ja oppimisen polkuun.

Tämä tutkimus toteutettiin tutkimalla viiden lastentarhanopettajan narratiivisia kuvauksia työidentiteetin rakentamisesta sekä positioitumisesta varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä haastattelu- ja kirjallisen aineiston pohjalta. Jatkotutkimushaaste olisikin jatkaa lastentarhanopettajien työidentiteetin tutkimista laajemmalla aineistolla. Lastentarhanopettajien itse tuottamien kertomusten laatiminen työidentiteetistä voisi mahdollistaa kiintoisan tarkastelukulman työidentiteettiin sekä samalla mahdollistaa reflektiivisen suhtautumisen omaan ammatillisuuteen ja työhön.

7 LÄHTEET

Asetus lasten päivähoidosta annetun asetuksen 6 ja 8§:n muuttamisesta 1282/2015. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20151282?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=asetus%20lasten%20p%C3%A4iv%C3%A4hoidosta>. Viitattu 27.4.2016.

Beck, U. 1995. Poliitiikan uudelleen keksiminen: kohti refleksiivisen modernisaation teoriaa. Teoksessa U. Beck, A. Giddens & S. Lash. Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio. Suom. L. Lehto. Tampere: Vastapaino, 11–82.

Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20, 107–128.

Bold, C. 2012. *Using Narrative in Research*. London: SAGE

Coldron, J. & Smith, R. 1999. Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies* 31 (6), 711–726.

Coté, J. E. 2000. Sociological perspectives on identity formation: The culture –identity link and identity capital. Teoksessa S. J. Ball (toim.) *Sociology of education. Major themes vol. 1. Theories and methods*. London & New York: Routledge & Falmer, 185–199.

Eskola, J & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Estola, E & Syrjälä, L. 2002. Kutsumus. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa, kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 85–98.

Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektiivisuus rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOYpro Oy, 90–142.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Kansanvalistusseura Oy, 25–48.

Fenwick, T.J. 2002. Lady, Inc.: women learning, negotiating subjectivity in entrepreneurial discourses. *International Journal of Lifelong Education* 21 (2), 162–177.

Filander, K. 2000. Kehittämistyö murroksessa. Sitoutuminen, sopeutuminen ja vastarinta julkisella sektorilla 1990-luvulla. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tampereensis* 777.

<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67061/951-44-4947-9.pdf?sequence=1>. Viitattu 2.3.2016

Filander, K. 2006. Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 43–60.

Hall, S. 1999. Identiteetti. Suom. & toim. M. Lehtonen & J. Herkman. Tampere: Vastapaino.

Heikkinen, H. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Porvoo: WSOY; 275–290.

Heikkinen, H.L.T. 2002a. Elämää kansioissa. Portfolio narratiivisena identiteettinä opettajankoulutuksessa. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa, kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 116–125.

Heikkinen, H. L. T. 2002b. Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa, kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 184–197.

Heikkinen, H. L. T. 2015 Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 149–167.

Heikkinen, H.L.T & Huttunen, R. 2002. Tulla siksi mitä olen? Teoksessa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa, kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 163–183.

Heikkinen, H.L.T, Huttunen, R. & Kakkori, L. 1999. ”Ja tämä tarina on tosi...” Narratiivisen totuuden ongelmasta. Teoksessa H.L.T. Heikkinen. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito: narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/27205>. Viitattu 21.4.2016.

Herman, D. 2009. Basic Elements of Narrative. Malden: Wiley-Blackwell.

Hirsjärvi, S. 2009a. Aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätökset. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.) Tutki ja kirjoita. 15. painos. Helsinki: Tammi, 221–230.

Hirsjärvi, S. 2009b. Aineiston hankinnan suunnittelu. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.) Tutki ja kirjoita. 15. painos. Helsinki: Tammi, 177–190.

Hirsjärvi, S. 2009c. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.) Tutki ja kirjoita. 15. painos. Helsinki: Tammi, 123–166.

Hirsjärvi, S. 2009d. Tutkimuksen reliaabelius ja validius. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.) Tutki ja kirjoita. 15. painos. Helsinki: Tammi, 231–233.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.

Hujala, E., Heikka, J. & Halttunen, L. 2011. Johtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: Ps-kustannus, 287–299.

Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Hyvinkää: Edufin.

Huttunen M. 2013. Narratiivisten identiteettiprosessien kehittyminen varhaislapsuudesta nuoruuteen. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. Tampere: Tampere University. 125–154.

Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 696. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67873/951-44-5597-5.pdf?sequence=1>. Viitattu 16.4.2016.

Hänninen, V. 2008. Narratiivisen tutkimuksen eettiset haasteet. Teoksessa A.-M. Pietilä & H. Länsimies-Antikainen (toim.) Etiikkaa monitieteisesti: Pohdintaa ja kysymyksiä. Kuopion yliopiston julkaisuja F. Yliopistotiedot, 121–140.

Hänninen, V. 2015. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 168–184.

Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 189 – 222.

Karila, K. & Kinos, J. 2010. Päivä lastentarhanopettajana – Mistä varhaiskasvatuksen ammatillisuudessa on oikein kyse? Teoksessa R. Korhonen, M.-L. Rönkkö & J.-A. Aerila(toim.) Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Turku: Uniprint, 283–294.

Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattisukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Työsuojelurahaston hanke 108267. Loppuraportti. Tampereen yliopisto, varhaiskasvatuksen yksikkö. https://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-4301.pdf. Viitattu 19.10.2015.

Karila, K. & Nummenmaa, AR. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit. Helsinki: WSOY.

KARVI. 2013. Julkaisussa K. Karila, H. Harju-Luukkainen, A. Juntunen, S. Kainulainen, K. Kaulio-Kuikka, V. Mattila, K. Rantala, M. Ropponen, T. Rouhiainen-Valo, M. Sirén-Aura, J. Goman, K. Mustonen & A.-S. Smeds-Nylund(toim.) Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa: Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu 7:2013. http://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KKA_0713.pdf. Viitattu 14.3.2016.

- Kaunismaa, P. 1997. Keitä me olemme? Kollektiivisen identiteetin käsitteellisistä lähtökohdista. *Sosiologia*(3), 220–230. <http://elektra.helsinki.fi.helios.uta.fi/se/s/0038-1640/34/3/keitameo.pdf>. Viitattu 16.3.2016.
- Kinos, J. Karila, K. & Palonen, T. 2010. 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen tapahtumat päivähoiton ja varhaiskasvatuksen kentällä. Teoksessa R. Korhonen, M.-L. Rönkkö & J.-A. Aerila (toim.) *Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen*. Turku: Uniprint, 230–246.
- Kirpal, S. 2004. Researching work identities in a European context. *Career Development International* 9(3), 199–221.
- Kupila, P. 2007. ”Minäkö asiantuntija?” Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 302. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13330/9789513927899.pdf?sequence=1>. Viitattu 18.11.2015.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa: J. Amos Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: The Falmer Press. 5–24.
- Puroila, A-M. 2004. Työ varhaiskasvatuksessa muuttunut yhä vaativammaksi. Julkaisussa *Päiväkodin johtaja on monitaituri*. Kurkistus päiväkodin johtajien työn arkeen. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto. <https://staff.jyu.fi/Members/ttuomin/PaivakodinjohtajaOnMonitaituri.pdf>, Viitattu 21.4.2016.
- Pöysä, J. 2009. Positiointiteoria ja positiointianalyysi – uusia näkökulmia narratiivisen toimijuuden tarkasteluun. Teoksessa S. Hägg, M. Lehtimäki & L. Steinby (toim.) *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 314–343.
- Pöysä, J. 2010. Asemointinäkökulma haastattelujen kerronnallisuuden tarkastelussa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 153–179.
- Rantala, K. 2014. Narratiivisuus musiikkikasvatuksessa. Tapaustutkimus musiikkileikkikoulupedagogiikasta. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1913. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95022/978-951-44-9395-9.pdf?sequence=1>. Viitattu 13.3.2016.
- Read, M. & Rees, M. 2008. Working in teams in early years settings. Teoksessa C- Cable, L. Miller & G. Goodlift (ed./ toim.) *Working with Children in the Early Years*. Oxon: Routledge, 43–53.
- Rhodes, C. & Scheeres, H. 2004. Developing people in organisations: Working (on) identity. *Studies in Continuing Education* 26 (2), 175–193.

Ropo, E. & Huttunen, M. 2013. Johdanto. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. Tampere: Tampere University Press, 9–16.

Saastamoinen, M. 2006. Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Teoksessa P. Rautio & M. Saastamoinen (toim.) Minuus ja identiteetti Sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma. Tampere: Tampere University Press, 168–180.

https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95382/minuus_ja_identiteetti_2006.pdf?sequence=1. Viitattu 2.3.2016.

Sennett, R. 2002. Työn uusi järjestys. Miten uusi kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta. Suom. E. Kivinen & D. Kivinen. Tampere: Vastapaino.

Sosiaali- ja terveysministeriö 2007. Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 7. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/113630/Selv200707.pdf?sequence=1>. Viitattu 5.4.2016.

Syrjälä, E., Estola, E., Uitto, M. & Kaunisto S-L. 2006. Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 181–202.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja: Kasvatus 22 (5–6), 387–398.

Vanttaja, M. & Järvinen, T. 2006. Oppiminen ja identiteetti muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–42.

Varhaiskasvatuslaki 19.1.1973/36 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>. Viitattu 27.4.2016.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Stakes. Oppaita 56. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1>. Viitattu 5.4.2016.

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf. Viitattu 15.11.2015.

Vähäsantanen, K. 2007. Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti muutoksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOYpro Oy, 156–176.

Värri, V.-M. 2002. Opettajan identiteetti – moraalikasvattajasta muutosagentiksi ja informaatiotulvan tulkiksi. Artikkelisarjassa K. Harra (toim.) Aivot, maailmankuva informaatiotulva–opettajuus? OKKA -säätön vuosikirja 2002, 42–61.

Yrjänäinen, S. & Ropo, E. 2013. Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. Tampere: Tampere University Press, 17–46.

8 LIITTEET

Liite 1(1)

TAULUKKO 3. Näyte aineiston taulukoinnista

HELVI	VIRPI	SAANA	RIITTA	ANSA
<p>miten minusta tuli lastentarhanopettaja: luovaa työtä, ei itse ollut päiväkodissa lapsena.</p> <p>työn muutos: -ennen selkeät työnkuvat - lto paljon irti ryhmästä - nyt enää yksi lto</p> <p>työni opettajana -ryhmässä olemista - palaverieja -suunnittelutyö pirstaleista -paperityötä, mutta palvelevat arkea</p> <p>työtehtäviä, mitä ei koe opettajalle kuuluviksi</p> <p>keskustelut muiden opettajien kanssa arjessa tapahtuvaa - opepalaverien →vähäisyys</p> <p>Yhteistyö koulun kanssa: ei tunneta varhaiskasvatuksen tavoitteita ja päämääriä koulussa</p> <p>Johtajan vaikutus : →johtajan tukea ammatillisuuteen, suunnittelujen pitämiseen ym.</p> <p>yhteistyö vanhempien kanssa muuttunut sanelusta ja yhteistyöhön</p>	<p>sosionomi, muutama vuosi töissä ammattinimikkeellä</p> <p>pedagoginen suunnitteluvastuu →isommat linjaukset toiminnassa →tuo tiedon tiimiin</p> <p>tiiminä tasapuolinen vastuu toiminnasta, kaikki tekee kaikkea. tasaveroiset roolit, työtehtävät jaettu työvuorojen mukaan</p> <p>ihana tiimi, samanlainen katsontakanta, lht: suunnittelee myös→tykkää, että kaikki tekee</p> <p>rooli tiimissä tiimihengen luoja</p> <p>vanhempien kanssa ammatillisuutta on keskusteluyhteyden saaminen</p> <p>ei rooliristiriitaa.. ei halua olla korkeammalla kuin muu tiimi→pitäiskö tehdä jotain enemmän että palkka olis ansaittu.</p> <p>vastuuolettajuus →näkee hallinnollista puolta →huono-omatunto kun joutuu irtautuun ryhmästä</p>	<p>Miten minusta tuli lastentarhanopettaja: →pitkään kotona lasten kanssa→haki opistoon</p> <p>arki: koostuu arkirutiineista, tuokioiden ohjaus, suunnittelu, vasut,</p> <p>Vastuuolettajuus -konkreettisia tehtäviä</p> <p>Kaikki toteuttaa ja suunnittelee toimintaa →päävastuu opettajilla →ei rajoita omaa ammatillisuutta, sillä ideoita pystyy heittäjän</p> <p>Opettajan vastuu on kokonaisuudesta huolehtiminen, tuo uutta tietoa,</p> <p>opettajana paljon ideoita, käytännöllinen, jämäkkä, järjestelmällinen</p> <p>roolina pitää asiat järjestyksessä</p> <p>Opettajalla ei erityistä statusta→ tasa-arvoisia, status ansaitaan työllä, jolla osaaminen osoitetaan</p> <p>työnkuvat eivät eroa, toki ltoilla suunnitteluvastuu</p>	<p>6v. päätti, että tulee lastentarhanopettaja. koko elämän aikana ei ole vakavasti miettinyt muuta työtä</p> <p>työ muuttunut: keskusaiheet kasvatuskumppanuuden puute</p> <p>pienryhmätoiminnan tulo aiheutti aikanaan kriisin</p> <p>aktiivinen oppiminen kiinnostaa</p> <p>osallisuus muuttanut paljon toiminnan luonnetta→ tuntosarvet pystyssä</p> <p>eskarissa vastuun antoa lapsille enemmän →osallisuutta</p> <p>lton velvollisuus olla oppimisen mahdollistaja</p> <p>ajan myötä sisäinen tietoisuus siitä mikä työssä olennaista</p> <p>joka kerta jännittää vanhempien kohtaamista→miten sanat asettaa, että tulee oikein ymmärretyksi ristiriita tehtävissä: edelleen voidaan saada iso riita</p>	<p>Miten päädyin lastentarhanopettajaksi: sattumaa →ei ole katunut.</p> <p>jokapäivä oppii jotain uutta → autetaan lasta oppimaan tuntemaan itsensä ja tekemään valintoja</p> <p>muutosta: →tullaan revierille →työn läpinäkyvyys, ei riitä että sanoo että hoidan työni hyvin</p> <p>ammatti-identiteetti suuren yleisön tietoutta→ tietoisuus alan olemassa olosta.</p> <p>päätävissä elimissä nähdään edelleen perhepoliittisena palveluna→ varhaiskasvatus ei poliittisessa päätöksen teossa merkkää</p> <p>pedagogisuus päättyy päiväkodin johtajaan. taloudellinen ajattelu vie sijaa pedagogiselta</p> <p>lto vastaa vastuullisimmista tehtävistä loppu viimein (vaativimmat hommat)</p> <p>töitä riittää→vaatii priorisointia.</p>